

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le processus de développement de la compétence à collaborer : entre modèle d'accompagnement
et mécanisme de professionnalisation

par

Sylvie Normandeau

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Docteure en éducation (D. Éd.)

Doctorat professionnel en éducation

Avril 2020

© Sylvie Normandeau, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le processus de développement de la compétence à collaborer : entre modèle d'accompagnement
et mécanisme de professionnalisation

par

Sylvie Normandeau

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Professeur Jean-Claude Kalubi
Université de Sherbrooke

Directeur de la recherche

Professeure Nancy Granger
Université de Sherbrooke

Codirectrice de la recherche

Professeure Line Numa-Bocage
Université Y Cergy, France

Évaluatrice externe

M. Christian Duval
Directeur adjoint des services éducatifs
Commission scolaire des Grandes-Seigneuries

Évaluateur externe

Essai accepté le 15 juin 2020

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE	5
1. LE CONTEXTE SOCIOHISTORIQUE	5
1.1 L'implantation du programme CAPS	7
1.2 La collaboration interprofessionnelle	8
2. LES PROJETS D'INTERVENTION	10
2.1 Le projet I : L'émergence d'une compréhension partagée des défis à relever.....	10
2.1.1 Les participantes.....	11
2.1.2 Les objectifs	11
2.1.3 L'opérationnalisation.....	12
2.2 Le projet II : L'engagement dans une démarche d'analyse de pratiques.....	14
2.2.1 Les participantes.....	15
2.2.2 Les objectifs	16
2.2.3 L'opérationnalisation.....	16
3. LES CONTRAINTES, LES LIMITES ET LES LEVIERS.....	21
DEUXIÈME CHAPITRE. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS ET LES FAMILLES DE SITUATION.....	24
1. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS AU REGARD DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À COLLABORER	27
1.1 Reconnaître la complexité des enjeux de la collaboration interprofessionnelle et développer sa compréhension du concept de collaboration.....	27
1.2 Assumer sa responsabilité dans le développement de la compétence à collaborer....	28
1.3 Placer le développement de la compétence à collaborer comme objet de réflexion à l'analyse de pratiques.....	29
1.4 Identifier ses savoirs d'action pour développer sa compétence à collaborer	30
2. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS AU REGARD DE L'ACCOMPAGNEMENT À L'ANALYSE DE PRATIQUES ET À LA RÉFLEXIVITÉ.....	34
2.1 Installer un climat de confiance pour susciter l'engagement	34

2.2	Accompagner l'analyse de pratiques avec l'adaptation du dispositif d'autoconfrontation pour susciter la prise de recul sur la collaboration interprofessionnelle.....	38
2.3	Assurer la pérennité des acquis dans l'après-projet.....	39
3.	LA VALIDITÉ ET LA PERTINENCE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS PRODUITS	43
3.1	La validité sociale des savoirs professionnels.....	44
3.2	La validité épistémique des savoirs professionnels	49
3.3	La pertinence éthique des savoirs professionnels.....	53
TROISIÈME CHAPITRE. LA TRANSFÉRABILITÉ DES SAVOIRS PROFESSIONNELS PRODUITS		55
1.	LE TRANSFERT DES SAVOIRS PROFESSIONNELS : COMMENT ET POURQUOI?	55
2.	ANALYSE DES TRANSFERTS POSSIBLES DES SAVOIRS PROFESSIONNELS AU REGARD DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À COLLABORER DU PE ET PS	58
2.1	Scénario faisant intervenir l'arrivée d'un nouveau membre au sein d'une équipe de l'organisation où se sont déroulés les projets.....	58
2.2	Scénario de transfert pour un nouveau milieu.....	61
2.3	Un guide pour accompagner les organisations dans le transfert des savoirs professionnels produits	65
QUATRIÈME CHAPITRE. MES SAVOIRS PROFESSIONNELS		67
1.	RÉALISER DES DIAGNOSTICS SITUATIONNELS DANS DES CONTEXTES COMPLEXES	68
2.	AJUSTER MA PRATIQUE ET AGIR DE FAÇON ÉTHIQUE.....	70
3.	ME DÉVELOPPER PROFESSIONNELLEMENT ET POURSUIVRE MA CONSTRUCTION IDENTITAIRE.....	73
3.1	Les valeurs prônées.....	74
3.2	Les suites envisagées	75
CONCLUSION		76
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		80
FRIEND, M., COOK, L. (2017) <i>INTERACTIONS: COLLABORATION SKILLS FOR SCHOOL PROFESSIONALS</i> (8E ÉD.). BOSTON, USA : PEARSON.		85
ANNEXE A. TABLEAU ILLUSTRATIF DE LA DÉMOCRATISATION DE L'ÉDUCATION		94
ANNEXE B. GRILLE RÉPERTOIRE POUR IDENTIFIER LES MOTEURS DE L'ACTE COLLABORATIF		95

ANNEXE C. LA COMMUNICATION PROFESSIONNELLE. L'APPROPRIATION DU PROGRAMME DE FORMATION CAPS : UN LEVIER POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À COLLABORER	97
ANNEXE D. GUIDE D'ENTRETIEN DU GROUPE DE DISCUSSION	120
ANNEXE E. LISTE DES AFFIRMATIONS RECUEILLIES LORS DU GROUPE DE DISCUSSION	123
ANNEXE F. GUIDE POUR LE DÉROULEMENT DES SÉANCES DE CONFRONTATION COLLECTIVE	126
ANNEXE G. GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET DU PERSONNEL DE SOUTIEN EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LEUR COMPÉTENCE À COLLABORER.....	127
ANNEXE H. LA COMPOSITION DES BINÔMES ACCOMPAGNÉS AU PROJET II.	141

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Les éléments de synthèse de la conduite des projets I et II et leurs retombées	20
Tableau 2.	L'opérationnalisation d'une démarche structurée pour le développement de la compétence à collaborer du PE et du PS	33
Tableau 3.	Les savoirs professionnels produits au regard de l'accompagnement à l'analyse de pratiques et à la réflexivité.....	42
Tableau 4.	Les dimensions de validité et de pertinence au regard des savoirs professionnels	43

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Modèle explicatif du développement de la compétence à collaborer, à partir de l'adaptation du modèle du savoir agir avec compétence de Cachet, 200937
Figure 2.	Adaptation du modèle de recherche collaborative (Desgagné et <i>al</i> , 2001)..... 52

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CAPS	Compétences axées sur le développement de la participation sociale
EHDA	Élèves handicapés en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
GADAF	Groupe adapté de développement de l'autonomie fonctionnelle
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation des loisirs et des sports.
MÉES	Ministère de L'Éducation et de l'Enseignement supérieur
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
PE	Le personnel enseignant en adaptation scolaire
PS	Le personnel de soutien en éducation spécialisée

« La pierre n'a point d'espoir d'être autre chose qu'une pierre.

Mais de collaborer, elle s'assemble et devient temple. »

Antoine de Saint-Exupéry

*« Ce que l'on apprend au milieu des fléaux, c'est qu'il y a dans les hommes
plus de choses à admirer que de choses à mépriser. »*

Albert Camus

À mes petits-fils Edgar et Philippe

REMERCIEMENTS

Ce parcours doctoral, je l'ai initié en fin de carrière, portée par le désir de soutenir le personnel enseignant et le personnel de soutien qui interviennent auprès des élèves en situation de handicap. Leur courage, leur persévérance et leur engagement démontrent la grandeur humaine et la puissance de la collaboration pour bâtir une société inclusive. Tout au long de ce parcours, de nombreuses personnes m'ont appuyée par leur présence attentive, leur soutien et leur expertise. Je tiens à les remercier.

Je veux tout d'abord remercier les enseignantes et les techniciennes qui m'ont donné accès à leur univers en partageant sans retenue leurs expériences. C'est avant tout pour elles et grâce à elles que cet essai a été réalisé.

Il va de soi qu'un tel travail n'aurait pas été possible sans le soutien de mon directeur le professeur Jean-Claude Kalubi et de ma codirectrice la professeure Nancy Granger. Chacun à leur façon, ils m'ont guidée tout au long de ce parcours. Leur accompagnement et leur présence attentive m'ont permis de mieux me connaître, de dépasser mes limites et surtout de continuer à investir la collaboration pour développer la participation sociale maximale de tous les élèves. Pour ce soutien tout au long des cinq dernières années, je leur suis d'une grande reconnaissance.

Je ne saurais oublier mes amis praticiens qui m'ont appuyée et conseillée. Plus précisément, je veux remercier mon ami Jean Horvais pour nos conversations passionnées et pour son rôle d'ami critique. Lui seul peut assumer ce rôle avec autant de délicatesse et de bienveillance. Sa présence

rassurante m'a été d'un grand secours dans les moments difficiles. Je veux également remercier mes amies et conseillères pédagogiques Stéphanie Amesse et Isabelle Vachon pour leur présence attentive et leur apport par leur partage d'expertise. Leurs conseils et leurs observations ont grandement contribué à peaufiner le guide d'accompagnement qui sera le legs pour la communauté professionnelle élargie. Je me dois de souligner la participation de Sylvie Lepage comme secrétaire exceptionnelle et Martine Forand comme graphiste de grand talent. Merci à vous deux d'avoir contribué à l'esthétique formelle de l'essai et du guide.

Mes remerciements vont également à mes proches, ma famille et mon conjoint. Merci, François, ta patience et ta douceur ont su me réconforter dans les moments de découragement. Merci à mes fils Shad et Maxime ainsi qu'à Joanie et Annie leur conjointe. Votre confiance et vos marques d'attention à mon égard me soutiennent et m'encouragent dans tous mes projets mêmes les plus fous.

Pour terminer, je veux dédier cet essai à mes deux petits-fils Edgar et Philippe, leur présence me rappelle l'importance de continuer à rêver et à innover encore et toujours pour leur offrir un monde meilleur.

INTRODUCTION

Plus que jamais, la collaboration du personnel enseignant (PE) et du personnel de soutien en éducation spécialisée (PS) suscite un grand intérêt. En effet, la formation d'équipes réunissant ces personnels dans une même classe représente une avenue de plus en plus exploitée dans le milieu scolaire québécois (Tardif et Levasseur, 2015). C'est pour répondre aux besoins des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) que ces équipes sont formées. Il apparaît cependant que la réunion de ces personnels ne suffit pas à investir cette collaboration interprofessionnelle. Elle se développe sur un continuum allant de l'indépendance caractérisée par des échanges ponctuels à l'interdépendance qui donne lieu à l'élaboration de cadres communs pour la résolution de problèmes complexes (Little, 1990). La collaboration interprofessionnelle suscite par conséquent des tensions, car elle fait appel à la rencontre avec l'autre qui exerce un métier différent et qui intervient auprès des mêmes élèves (Tardif et Levasseur, 2015 ; Friend et Cook, 2017). Il est à cet égard important de considérer ces tensions comme des vecteurs potentiels de transformation de la collaboration entendue comme le « fruit d'un processus long, intense et complexe d'organisation et d'appropriation » (Lévesque et Périest-Bagnoud, 2010, cité dans Meyer, 2017, p. 63). La formation initiale du PE et celle du PS se fait en parallèle. Bien que chacun des programmes fasse la promotion de la collaboration, ce n'est qu'au moment où ils sont confrontés à la nécessité de collaborer que le PE et le PS identifient l'ampleur des défis à relever pour y arriver. J'ai assumé différentes fonctions auprès de ces personnels soit à titre de conseillère pédagogique, de direction d'école, d'enseignante-chercheuse pour un projet pilote, ou de personne-ressource au service régional de soutien et d'expertise. C'est forte de ces

différentes expériences que j'ai senti l'importance de répondre aux demandes d'accompagnement exprimés par ces personnels qui éprouvaient des difficultés à collaborer.

Mon engagement dans le parcours de formation du doctorat professionnel prend sa source dans cette conviction que la collaboration interprofessionnelle non seulement se développe et s'apprend, mais que ce développement concourt au développement professionnel. L'implantation du programme éducatif des compétences axés sur la participation sociale des élèves (CAPS) de 6-15 ans qui présentent une déficience intellectuelle marque un moment charnière de ce parcours. C'est le questionnement soulevé par la finalité¹ de ce programme qui a incité les enseignantes² en adaptation scolaire et les techniciennes³ en éducation spécialisée d'une école de la Montérégie à solliciter mon accompagnement dans le processus d'appropriation. L'appropriation du programme a fait émerger l'importance du développement de la collaboration interprofessionnelle afin d'en réaliser la finalité. La réalisation de deux projets d'intervention avec ces enseignantes et ces techniciennes a permis de produire des savoirs professionnels au regard du développement de leur compétence à collaborer et au regard d'un modèle d'accompagnement qui a soutenu ce développement.

¹ La finalité du programme CAPS consiste au développement de la participation sociale des élèves. « La participation sociale se veut le résultat des influences multiples entre les caractéristiques d'une personne et les éléments de l'environnement physique et social » (OPHQ, 2009, p. 12)

² Pour alléger le texte et, compte tenu du fait que toutes les personnes du groupe concerné sont de sexe féminin, j'ai choisi de faire usage du féminin à titre générique

³ Pour alléger le texte et, compte tenu du fait que toutes les personnes du groupe concerné sont de sexe féminin, j'ai choisi de faire usage du féminin à titre générique

Afin de rendre compte de la conduite des projets qui ont mené à la production de ces savoirs, le premier chapitre présente un bref historique de la démocratisation de l'éducation au Québec qui influence les pratiques éducatives en classe. Par la suite, une présentation de la finalité du programme de formation CAPS sera mise en relation avec le concept de collaboration interprofessionnelle en contexte de classe adaptée. Puis, une synthèse des deux projets menés sera présentée en spécifiant les problématiques, les objectifs et leur opérationnalisation. Enfin, une présentation des limites et des contraintes rencontrées en cours d'intervention viendra clore le chapitre.

Le deuxième chapitre fait la présentation exhaustive des savoirs professionnels produits au regard de deux grandes familles de situations par la mise en relation des actions clés effectuées et des résultats produits. Une discussion entourant la validité sociale et épistémique ainsi que la pertinence pratique et épistémique des savoirs produits termine ce chapitre.

Le troisième chapitre est consacré à la démonstration de la transférabilité des savoirs professionnels produits. La présentation de deux scénarios de transfert différents vient appuyer cette démonstration. Finalement, la description de deux communications professionnelles produites dans le cadre de l'activité synthèse du doctorat professionnel démontre le potentiel de transférabilité des savoirs produits. La première prend la forme d'un guide destiné au personnel de

direction pour soutenir l'accompagnement du PE et du PS. La deuxième est un article professionnel qui sera publié dans la revue ERADE⁴.

Pour terminer, le quatrième chapitre fait le point sur ma façon d'assumer le développement de mes propres savoirs professionnels et démontre comment ce parcours de formation au doctorat a influencé mon identité professionnelle.

⁴ Un numéro spécial sous le thème du « développement professionnel en éducation au Québec : les étudiants au doctorat professionnel partagent leur pratique » sera produit par la revue Enseignement et Recherche en Administration de l'Éducation (ERADE). Cette revue est destinée aux milieux scientifiques, universitaires et professionnels et vise le rayonnement de l'administration de l'éducation.

PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE

1. LE CONTEXTE SOCIOHISTORIQUE

Au Québec, le *rapport Parent* paru en 1964 marque la démocratisation de l'éducation. Ce rapport reconnaît l'éducation comme un élément essentiel au bien-être de tous les enfants en tenant compte de leur diversité. En outre, il établit déjà à cette époque l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie. En 1976, le *rapport COPEX* annonce une nouvelle politique éducative pour les élèves à besoins particuliers qui soutient que ces enfants doivent être scolarisés dans un milieu « le plus normal possible » (CSÉ, 1996, p.3). Au fil du temps, le regard porté sur la déficience intellectuelle s'est transformé. Du statut de bénéficiaire qui reçoit passivement des services, l'élève est considéré comme un apprenant qui participe activement à ses apprentissages (Guerdan, 2009 ; Wehmeyer et Abery, 2013). Il apparaît que la constitution même des programmes de formation destinés à ces élèves a vu leur finalité évoluer au cours des trois dernières décennies. La modification de la loi de l'instruction publique en 1998 précise les droits des élèves handicapés au regard des services éducatifs dont ils pourront bénéficier jusqu'à l'âge de 21 ans (Gouvernement du Québec, 1998, p. art.1). Le Québec passe ainsi de la démocratisation de l'éducation à la démocratisation de la réussite en se donnant la triple mission de socialiser, d'instruire et de qualifier ses élèves (Gouvernement du Québec, 1998, p.art.36). Le programme de formation par objectifs en vigueur depuis 1980 et basé sur des contenus disciplinaires est alors remplacé par le programme de formation axé sur le développement des compétences. Dans le champ de l'adaptation scolaire, et plus spécifiquement pour les élèves classés par le ministère de l'Éducation comme ayant une déficience intellectuelle, le programme éducatif de compétences axées sur la

participation sociale (CAPS)⁵ est mis en place à partir de 2015. Il remplace les *Programmes d'études adaptés : français, mathématique, sciences humaines* à l'Enseignement primaire (MEQ, 1996) et les *Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles* (PACTE) pour l'Enseignement secondaire (MEQ, 1997). Il vise le développement de cinq compétences permettant aux élèves de mobiliser les connaissances et les habiletés nécessaires à une participation sociale accrue et à des comportements autodéterminés (MÉES, 2019). Ce changement de perspective sous-tend une conception de l'apprentissage et de l'évaluation qui ne repose plus sur des attentes normées, mais sur la mobilisation de ressources en situation toujours singulières (Jonnaert, 2009 ; Perrenoud 2000). Dès lors, le passage d'une conception de l'apprentissage par l'atteinte d'objectifs est remplacé par une conception de l'apprentissage axé sur le transfert des connaissances et la mobilisation des ressources adaptées au contexte. Considérant l'importance du contexte sociohistorique dans la compréhension de la problématique professionnelle exposée dans cet essai, un retour sur des éléments synoptiques s'avère nécessaire pour mettre en évidence l'état du système éducatif québécois avant et après le *rapport Parent*. Le tableau placé à l'annexe A présente un résumé des apports essentiels du *rapport Parent* pour illustrer l'orientation décisive en faveur de la démocratisation de l'éducation.

⁵ Il est à noter que ce programme de formation a été produit pour répondre aux besoins éducatifs des élèves reconnus comme présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. Un projet pilote portant sur l'accès élargi de ce programme éducatif est cependant en cours dans plusieurs régions du Québec. Ce projet concerne l'utilisation du programme CAPS pour des élèves sans diagnostic officiel mais qui présenteraient un fonctionnement s'apparentant à celui des élèves du même âge présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

1.1 L'implantation du programme CAPS

L'application du *programme CAPS* (MÉES 2019) renforce la nécessité de poursuivre la transformation des rôles et des fonctions du personnel scolaire qui œuvre au sein de la classe. Ainsi, le travail éducatif n'appartient plus uniquement à l'enseignante qui en assume généralement la plus grande responsabilité. Son rôle se conjugue désormais avec celui de la technicienne pour favoriser la participation sociale des élèves de la classe (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999). Tardif et Levasseur (2015) définissent cette transformation comme une division du travail éducatif. Cette division conduit à une transformation de l'espace scolaire dont le personnel doit se saisir pour rendre efficaces les services offerts aux élèves vivant avec une déficience intellectuelle. Malgré les intentions favorables à l'optimisation des apprentissages sollicitant au maximum le potentiel des élèves, des défis inhérents à cette collaboration nouvelle méritent d'être pris au sérieux. Le programme CAPS fait appel à la mise à profit de situations pédagogiques authentiques et ancrées dans le quotidien des élèves. Il oblige les enseignantes et les techniciennes qui doivent réaliser ce programme à s'interroger en toutes circonstances sur l'exploitation stratégique des situations qui se présentent, suscitant la collaboration. Le programme CAPS constitue ainsi un repère pour la mise en application d'une approche positive de ces élèves pour favoriser leur participation sociale (Labbé et Fraser, 2003).

1.2 La collaboration interprofessionnelle

Réunir les personnels scolaires⁶ ne garantit pas leur collaboration et leur interdépendance (Friend et Cook, 2017 ; Little, 1990). Pour y arriver, les enseignantes et les techniciennes doivent s'engager volontairement dans une démarche de coconstruction et de partage du travail éducatif (Meyer, 2017). Dans une perspective d'optimisation du potentiel de l'élève, leur interdépendance constitue une considération majeure (D'Amour, 1997 ; Dionne, 2003 ; Landry-Cuerrier et Lemerise, 2007). En effet, en contexte d'apprentissage, les situations et les stratégies d'enseignement doivent être bien définies afin de respecter le rythme des élèves et de ne pas provoquer une dépendance de l'élève à l'adulte qui limiterait ses initiatives de même que ses interactions avec les pairs (Giangreco, 2010). Le développement de la compétence à collaborer est nécessaire pour parvenir à cette fin.

Le Boterf (2008) définit la compétence comme un savoir-agir qui s'actualise dans une ou plusieurs situations professionnelles complexes afin d'obtenir un effet précis. La compétence se construit en cours de processus et s'ajuste grâce à la réflexion dans et par sa pratique (Masciotra et Medzo, 2009). Le concept de compétence ainsi envisagé, appelle comme le souligne Cachet (2009), une conceptualisation de l'agir compétent qui se transpose dans l'articulation dynamique

⁶ Au Québec, les techniciennes en éducation spécialisée ont un diplôme d'études collégiales. En milieu scolaire, elles travaillent auprès des EHDAA et doivent les soutenir dans leurs apprentissages. Les enseignantes en adaptation scolaire au terme d'une formation universitaire de 4 ans enseignent à ces mêmes élèves en mettant en application le programme de formation ciblé pour répondre à leurs besoins. Dans les projets que j'ai menés, une enseignante et une technicienne étaient jumelées au sein du même groupe d'élèves.

de trois pôles interdépendants (savoir, vouloir et pouvoir agir) qui conditionnent le développement de la compétence à collaborer⁷.

Cette perspective s'accorde avec celle de D'Amour et Oandasan (2005) qui définissent aussi la collaboration interprofessionnelle comme un processus dynamique au sein duquel, des professionnels de différentes disciplines s'engagent dans la recherche de modalités de pratique cohérentes pour donner réponse à des besoins identifiés. La collaboration interprofessionnelle fait donc à la fois référence au processus interactionnel (Cachet, 2009) et aux résultats qu'il produit (Solomon, 2010). Elle constitue un levier pour provoquer des prises de conscience, susciter des remises en question sur les pratiques⁸ et en dégager des principes qui guident l'action (Laboskey, 2007)

Les projets d'intervention I et II que j'ai menés dans le cadre du doctorat professionnel en éducation s'inscrivent dans une démarche visant le développement de la compétence à collaborer des enseignantes en adaptation scolaire et des techniciennes en éducation spécialisée qui œuvrent ensemble dans le même groupe d'élèves de 6 à 12 ans vivant avec une déficience intellectuelle moyenne à sévère.

⁷ À ce titre, il est important de préciser que la capacité à collaborer peut s'observer dans une activité particulière et fait ainsi référence au savoir agir des personnels engagés dans l'action (Barbier, 2017). Le développement de la compétence à collaborer est envisagé comme un processus continu et sans fin qui se met en œuvre par la prise de recul sur la capacité à collaborer (Pastré, 2011). Tout le travail subséquent engagé avec le PE et le PS repose sur ce processus de développement envisagé dans une perspective de développement professionnel.

⁸ Il est à souligner que la collaboration interprofessionnelle fait également intervenir les différents partenaires des milieux de la santé ainsi que les parents. Sans les perdre de vue, il a été décidé de concentrer les efforts sur la collaboration entre le PE et le PS et ce d'un commun accord avec eux. Il serait intéressant dans un projet d'intervention subséquent de convier ces différents partenaires, pour poursuivre avec eux, le processus de développement de la compétence à collaborer.

La conduite d'un projet d'intervention s'actualise comme un processus en évolution, au cours duquel différentes options se présentent. L'émergence de concepts théoriques, l'analyse de scénarios de réalisation possibles, le choix des acteurs et des auteurs sont des éléments qui représentent des sources d'inspiration pour appuyer la pertinence du projet, pour soutenir sa conception et sa mise en application (Boutinet, 2010).

2. LES PROJETS D'INTERVENTION

Cette démarche doctorale visant le développement de la compétence à collaborer des enseignantes et des techniciennes a débuté en novembre 2015 avec l'amorce du projet I et s'est terminée en août 2019 avec la rédaction du bilan du projet II. La problématique spécifique à chacun des projets, les objectifs poursuivis et leur opérationnalisation seront explicités dans cette section.

2.1 Le projet I : L'émergence d'une compréhension partagée des défis à relever

J'ai travaillé à la mise en œuvre du programme CAPS comme personne-ressource de soutien et d'expertise et des enseignantes d'une école située en Montérégie m'ont interpellée dans le but d'obtenir du soutien. Alors préoccupées par les défis de la collaboration, elles manifestaient leur insécurité quant à leur capacité à formuler clairement leurs besoins lorsqu'elles interagissaient avec les techniciennes qui leur étaient attitrées en soutien aux élèves. Elles souhaitaient une meilleure synergie entre leurs rôles et responsabilités respectifs ainsi qu'une meilleure adéquation avec les visées du programme CAPS (MÉES, 2019).

2.1.1 Les participantes

Au total, sept personnes ont participé au projet soit, quatre techniciennes et trois enseignantes. Elles exercent leur métier au sein de groupes adaptés de développement de l'autonomie fonctionnelle (GADAF)⁹ dans une école régulière en milieu rural en Montérégie. Les élèves de ces classes ont tous reçu un diagnostic de déficience intellectuelle moyenne à sévère et habitent sur le territoire de la Commission scolaire qui gère cette école. Les enseignantes ayant participé au projet cumulent entre onze et vingt-six années d'expérience en enseignement en adaptation scolaire tandis que les techniciennes cumulent entre 12 et 17 années d'expérience auprès d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA).

2.1.2 Les objectifs

La visée du projet I était de comprendre la transformation des pratiques de collaboration des enseignantes et des techniciennes. Ces pratiques se manifestent dans des classes d'élèves de 6-12 ans vivant avec une déficience intellectuelle moyenne à sévère, dans le contexte d'appropriation d'un programme de formation. Il s'est agi de :

1. Identifier les moteurs de valorisation¹⁰ de l'acte collaboratif;

⁹ Cette nouvelle appellation a été introduite afin de décrire les classes non plus en fonction des déficiences des élèves qui les fréquentent mais pour mettre l'accent sur les objectifs d'apprentissage visés. J'ai participé dans les années 1990 à titre de conseillère pédagogique à l'adaptation scolaire aux travaux entourant la définition de ces nouvelles appellations et ce pour tous les groupes adaptés de la Commission scolaire

¹⁰ Cette expression « Les moteurs de valorisation de l'acte collaboratif » a été développée à partir des pôles identifiés par Cachet (2009) et seront définis plus loin dans l'essai.

2. Soutenir l'appropriation et l'implantation du programme de formation CAPS par les enseignantes et les techniciennes;

2.1.3 L'opérationnalisation

Ce projet mobilisait ainsi des participantes volontaires du PE et du PS qui s'unissent pour cerner leurs forces et leurs difficultés à collaborer en contexte d'implantation de programme de formation. C'est sous l'inspiration du modèle de recherche collaborative tel que décrit par Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture (2001) que j'ai accompagné les participantes dans l'identification des facilitateurs, des freins et des souhaits au regard de leur expérience de collaboration. La conduite d'entrevues semi-dirigées a été la première étape du processus de construction de sens autour du thème central de la collaboration. Le choix de l'entrevue semi-dirigée a été effectué en vue d'accéder à la complexité de l'expérience individuelle des participantes interviewées (Baribeau et Royer, 2012 ; Van der Maren, 1995). Les verbatims des entrevues ont été analysés afin de dégager les éléments clés qui ont ensuite été validés par les participantes. Des situations exemplaires ont été tirées de ces verbatims et ont permis d'illustrer leurs expériences quotidiennes.

Pour l'étape finale, une rencontre a été planifiée afin de procéder à la mise en commun. C'est lors de cette rencontre que les participantes ont partagé leurs éléments individuels. La parole a été donnée à chacune afin qu'elle puisse présenter les exemples qu'elles avaient choisis pour les illustrer. Cette étape fut déterminante puisqu'elle a suscité non seulement la prise de parole de toutes, mais aussi la prise en considération de plusieurs aspects de la collaboration pour en dégager une compréhension exhaustive et partagée (Chevalier et Buckle, 2008 ; Savoie-Zajc, 2000). Tous

les éléments individuels ont été regroupés dans un tableau commun (voir Annexe B). L'analyse de ces éléments a conduit les participantes à identifier trois grandes catégories de défis liés à la collaboration soit des défis d'ordre communicationnel, organisationnel et pédagogique. Des questions spécifiques à chacun des défis ont permis de synthétiser, de clarifier et de regrouper des données :

- De quelle façon pouvons-nous agir pour mieux communiquer ?
- De quelle façon pouvons-nous agir pour mieux nous organiser ?
- De quelle façon pouvons-nous agir pour mieux faire apprendre ?

Les réponses aux questions ont été inspirées des éléments individuels mis en commun.

L'implication des participantes dans la formulation des réponses à ces questions a permis de les engager dans la recherche de solutions coconstruites qui ont émergé de l'analyse réflexive induite tout au long de la démarche de projet (Bourassa, Philion et Chevalier, 2007 ; Desgagné et al., 2001).

C'est en expérimentant le dispositif collaboratif proposé dans la démarche du projet d'intervention que les participantes ont développé une compréhension partagée des défis à relever. Au terme de la démarche, les défis identifiés (communicationnel, organisationnel et pédagogique) ont contribué à l'élaboration d'un modèle explicatif du développement de la compétence à collaborer. Ce modèle inspiré de celui de Cachet (2009), sera présenté exhaustivement au chapitre II.

Bridges (2006), relate que le succès dans la transition imposée par un changement prend davantage appui sur le processus pour y arriver que sur la poursuite de ses objectifs. Le changement de programme de formation représentait un tremplin et ouvrait la porte à la réalisation d'une transition vers une nouvelle compréhension de la collaboration interprofessionnelle partagée par les actrices. De la même façon, la fin du projet I assurait une transition pour les participantes qui assumaient leur nouvelle posture et souhaitaient l'actualiser au sein du projet II. Cette transition caractérisée par l'appropriation du programme de formation CAPS représentant un levier pour le développement de la collaboration interprofessionnelle a fait l'objet d'une communication professionnelle qui sera publiée dans la Revue Enseignement et Recherche en Administration de l'Éducation (ERADE) (voir Annexe C).

2.2 Le projet II : L'engagement dans une démarche d'analyse de pratiques

Au terme du projet 1, les enseignantes et les techniciennes étaient désormais conscientes des défis à relever dans le cadre de leurs pratiques. Elles souhaitaient travailler concrètement sur les défis à communiquer clairement et efficacement entre elles, à organiser leur temps de manière efficiente et à développer des stratégies pédagogiques qui répondent à une vision commune des compétences à développer chez les élèves. Pour y arriver, elles ont émis l'idée de s'engager dans une démarche d'analyse de pratiques afin de comprendre quelles étaient les ressources (internes et externes) mobilisées ou à mobiliser en situation afin de collaborer (Donnay et Charlier, 2008). L'accompagnement s'est actualisé à travers une démarche de conduite à projet comprise au sens de Boutinet (2010) soit comme un processus en évolution, au cours duquel différents chemins se profilent et suscitent des choix qui en balisent l'itinéraire. Les participantes ont ainsi l'occasion de

transiger entre une posture d'actrices qui réalisent un projet tel que présenté dans le cadre du projet I à une posture d'auteures qui participent à sa conception dans le cadre du projet II.

La volonté des participantes au projet I à s'engager dans l'analyse de leurs pratiques collaboratives marque leur changement de posture au sein de la démarche entreprise. Elles assument ainsi leur rôle d'auteures dans ce deuxième projet en proposant d'être accompagnées pour analyser leurs pratiques à partir de séquences vidéo filmées en classe (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000 ; Boutinet, 2010). En choisissant la collaboration comme objet de réflexion, elles ont ainsi dépassé l'injonction à collaborer suscitée par le programme de formation CAPS, et l'ont transformée en objectif de développement professionnel (Wittorski, 2007).

2.2.1 Les participantes

Afin d'engager les participantes dans l'analyse de pratiques, je les ai regroupées en binômes selon leur affectation au même groupe d'élèves. Le projet a eu cours sur deux années consécutives, soit de mars 2018 à janvier 2019. Il faut noter que l'année scolaire se déroule de septembre à juin et que ces balises temporelles amènent des changements de personnel qui provoquent incidemment des changements au niveau de la composition de ces binômes. Ce sont ainsi 7 binômes différents qui ont été accompagnés. De ces binômes, 4 enseignantes et 3 techniciennes ont participé à la fois au projet I et II alors que 2 techniciennes et 2 enseignantes n'ont participé qu'au projet II. Chaque binôme était composé d'au moins une personne ayant participé au premier projet. Elles ont par ailleurs tenu à poursuivre leur implication au sein du projet II en incitant leur nouvelle partenaire à prendre part à la démarche. Deux participantes du projet 1 ayant quitté les classes d'élèves vivant avec une déficience moyenne à sévère ont consenti

à témoigner de l'expérience vécue lors du projet 1 et des retombées sur leur pratique actuelle. Leur témoignage a contribué à alimenter les données au regard du deuxième objectif spécifique.

2.2.2 Les objectifs

Les objectifs ont été libellés selon l'appellation de Boutinet (2010) qui présente la conduite à projet comme une démarche en huit étapes ayant pour but de le structurer pour en assurer le bon déroulement. En ce sens, l'objectif principal du projet II avait pour but d'analyser les effets de la conduite à projet sur le développement de la compétence à collaborer des participantes qui y prennent part.

Les objectifs spécifiques consistaient à :

1. Analyser le niveau d'interdépendance vécu entre les enseignantes et les techniciennes dans les classes d'élèves de 6-12 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère;
2. Analyser le niveau d'interdépendance de l'enseignante et de la technicienne qui ont changé d'école avec leurs nouvelles collègues avec lesquelles elles collaborent.

2.2.3 L'opérationnalisation

L'accompagnement à l'analyse de pratiques (Donnay et Charlier, 2008) des enseignantes et des techniciennes à l'aide de l'adaptation du dispositif d'autoconfrontation croisée (Clot et al., 2000) s'inscrit dans la poursuite de la recherche collaborative enclenchée au projet 1 (Desgagné et al., 2001).

Dans un premier temps, il s'est agi d'accompagner chaque binôme lors du visionnage des séquences vidéo tournées en classe. La vidéo a constitué un support mnésique favorisant la prise de parole, à partir d'extraits qui la suscitent (Rivière et Cadet, 2011). Les prises de parole des enseignantes et des techniciennes ont été transcrites sous forme de verbatims. Des analyses ont été effectuées pour faire émerger les thèmes qui s'en dégagent, de même que les facilitateurs, les obstacles ou les souhaits identifiés à l'égard de leur collaboration. Les résultats obtenus sont donc issus de l'analyse des énoncés recueillis auprès de 12 participantes, pour un total de 439 énoncés.

Donnay et Charlier (2008) ont identifié trois registres relatifs à l'analyse de pratiques. Ils peuvent être de nature opératoire, théorique ou axiologique. Le registre opératoire permet d'identifier les actions qui ont rendu possible leur collaboration. Le registre théorique met en lumière les repères conceptuels à mobiliser par les participantes. À titre d'exemple, le langage partagé construit au projet I est réinvesti pour apporter des explications et pour valider les indicateurs de la compétence à collaborer. Enfin, le registre axiologique relève les motifs qui incitent à agir et qui donnent accès aux valeurs des participantes.

Dans un deuxième temps, l'analyse de l'activité selon différents registres a donc permis de faire émerger des savoirs d'action grâce à l'explicitation des intentions, des valeurs, des croyances qui les suscitent et des résultats qu'ils produisent (Barbier et Galatanu, 2004 ; Donnay et Charlier, 2008 ; Wittorski, 2018). Ces savoirs d'action ainsi nommés et identifiés par les enseignantes et les techniciennes sont susceptibles de stimuler la participation de futurs binômes. Ils constituent en quelque sorte la mémoire de travail réifiée par les participantes et concourent ainsi au

développement de la compétence à collaborer des enseignantes et des techniciennes dans l'établissement (Wenger, 2005).

Enfin, la tenue d'un groupe de discussion a permis de faire verbaliser les participantes sur l'analyse de leurs pratiques (Voir Annexe D). Le libellé de chacune de ces affirmations a été validé le jour même par les participantes de façon unanime (Voir Annexe E). Puis, individuellement les participantes ont pu donner leur évaluation personnelle en accordant une valeur entre 1 et 10 à chacun des énoncés. La compilation des évaluations personnelles a ensuite été réalisée selon les valeurs accordées à chacune des affirmations. Les affirmations jugées importantes sont celles qui ont obtenu une note égale ou supérieure à 7/10 par toutes les répondantes. Les affirmations jugées peu importantes sont celles qui ont obtenu une note égale ou inférieure à 5/10 par toutes les répondantes. Les affirmations qui ont généré les plus grands écarts entre les participantes ont aussi été relevées.

Les résultats liés à l'accompagnement n'ont pas permis de déterminer précisément le niveau d'interdépendance actualisé par chaque binôme (Little, 1990). J'ai cependant remarqué que les binômes qui vivaient le plus haut niveau d'interdépendance ont attribué leur succès au partage non seulement des responsabilités dans la réalisation des tâches, mais aussi dans la prise de décisions (Friend et Cook, 2017). Cette vision est également rendue explicite par chaque membre du binôme comme le démontrent les extraits des séances de confrontation collective suivants :

« La PS8 connaît les objectifs pour chaque élève, car on les a établis ensemble en début d'année et on les révise régulièrement » (PE2)

« Les objectifs sont clairs c'est pour ça qu'on n'a pas besoin de se parler, on est à l'écoute de ce qui se passe, si on parlait entre adultes on en perdrait des bouts » (PS8)

Il a été difficile d'établir clairement les niveaux d'interdépendance de chaque binôme et de faire un lien de cause à effet entre ces niveaux et la conduite des projets menés. Des informations supplémentaires tirées de la rencontre du groupe de discussion ont cependant permis de cerner des effets rapportés par les participantes en lien avec l'expérience qu'elles avaient vécue. Les participantes sont toutes d'accord pour affirmer que le projet a eu des effets à la fois sur leur compréhension des enjeux liés à la collaboration interprofessionnelle et sur leurs capacités et volonté à vouloir agir pour l'améliorer. À cet effet, il leur apparaît important d'investir du temps dans la réflexion et la planification du partage du travail éducatif. Les affirmations suivantes ont à ce titre fait l'unanimité chez les participantes :

« La participation au projet m'a permis de rendre plus clair ce que collaborer veut dire, rendre plus clair les rôles de chacun, chercher des solutions à mes insatisfactions, identifier les freins et les tremplins de la collaboration. » (Affirmation #6)

« Le regard extérieur, le questionnement lors de l'accompagnement arrivaient à nous faire trouver nous-mêmes des solutions. » (Affirmation #9)

« On peut trouver plus de solutions en collaborant avec plus d'intervenants, il faut prendre le temps pour établir une façon de travailler et de collaborer pour gagner du temps plus tard. » (Affirmation #28)

Ces affirmations viennent ainsi soutenir des savoirs d'action qui émergent des séances de confrontation collective et qui seront présentés au chapitre suivant.

Le tableau suivant relate des éléments de synthèse liés à la conduite des deux projets d'intervention ainsi que ses retombées. Les concepts de compétence et de capacité sont venus définir la collaboration interprofessionnelle à développer par les enseignantes et les techniciennes. Les participantes ont identifié des défis qui leur permettraient de développer leur interdépendance. Ces défis sont d'ordre communicationnel, organisationnel et pédagogique. Elles se sont engagées dans une démarche d'analyse de pratiques pour comprendre les ressources mobilisées et à mobiliser. Elles ont assumé par conséquent une posture d'autrice dans le projet II en acceptant d'être accompagnées. Elles se sont alors inscrites dans une démarche de développement professionnel en se regroupant en binômes selon l'affectation de leur groupe. Le dispositif de confrontation collective leur a permis de prendre la parole et d'analyser leurs pratiques. Au final, elles se sont reconnu des capacités à collaborer et la prise de recul sur ces capacités les installe dans un processus de développement de leur compétence à collaborer.

Tableau 1. Les éléments de synthèse de la conduite des projets I et II et leurs retombées

Les concepts <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compétences ▪ Capacité à collaborer ▪ Collaboration interprofessionnelle 	
Avant les projets	Après les projets

Les défis identifiés par les enseignantes et les techniciennes <ul style="list-style-type: none"> ▪ Communiquer clairement et efficacement ▪ Organiser le temps de manière efficiente ▪ Développer des stratégies pédagogiques ▪ Développer une vision commune des compétences à développer chez les élèves 	Les éléments d'actualisation pour relever les défis <ul style="list-style-type: none"> ▪ S'engager dans une démarche d'analyse de pratiques ▪ Comprendre et identifier les ressources (internes et externes) mobilisées et à mobiliser pour collaborer ▪ Développer une posture d'actrice en réalisant le projet I ▪ Développer une posture d'auteur en participant à la conception du projet II
Démarche <ul style="list-style-type: none"> ▪ Développement professionnel ▪ Regroupement en binôme selon l'affectation au groupe ▪ Analyse de pratiques ▪ Dispositif de confrontation collective pour le visionnement de vidéo et la prise de parole 	
Résultats Mobilisation des ressources pour le moteur du vouloir collaborer	Résultats <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identification des savoirs d'action et de la capacité à collaborer ▪ Prise de recul sur ses savoirs d'action pour le développement de la compétence à collaborer

3. LES CONTRAINTES, LES LIMITES ET LES LEVIERS

Tout au long des projets certaines contraintes ont influencé le déroulement de la démarche. Le temps et la mouvance du personnel se sont notamment révélés être des facteurs d'importance. En effet, les changements de personnels, de direction et de regroupements d'élèves sont fréquents d'une année scolaire à l'autre. Dans ces conditions, le cycle d'un projet doit pouvoir idéalement se réaliser de septembre à juin. Il a été possible de le faire pour le projet I, mais impossible pour le projet II. La mise à niveau des nouvelles participantes aurait nécessité la tenue de quelques rencontres de groupes. Le peu de disponibilité des techniciennes n'a pas permis de le faire. Des ajustements ont été apportés à titre d'exemple, le choix de laisser tomber les séances d'autoconfrontation croisées, au cours desquelles deux binômes commentaient leur pratique s'est

imposé. Cela afin d'éviter d'éventuelles difficultés au niveau de la sécurité affective et cognitive des nouvelles participantes au sein d'un dispositif qu'elles apprivoisaient. Les nouvelles participantes ne connaissaient pas le modèle créé au projet I et auraient pu se sentir intimidées à la fois de partager leur vidéo avec d'autres binômes, de recevoir leurs commentaires et d'en émettre.

Pour pallier cette contrainte, la tenue d'un groupe de discussion en janvier 2019 avec les binômes participants a assuré un climat sécuritaire propice aux échanges et empreint de respect. Il a ainsi été possible de collecter des données associées au partage entre les binômes, de même qu'au bilan de l'expérience vécue par chacun de ceux-ci. Comme le soulignent Donnay et Charlier (2008), les changements apportés au projet II ont été apportés pour éviter une rupture épistémologique. Ces changements ont permis de poursuivre le projet dans la continuité d'une démarche s'apparentant à la recherche collaborative (Desgagné et al., 2001).

Durant les projets, j'ai eu quelques rencontres de bilan avec la direction. Son implication s'est limitée à un rôle périphérique au sein duquel son leadership consistait à donner son accord à la démarche. Fullan (2010) mentionne que la direction doit supporter les initiatives de collaboration en offrant des conditions favorables à sa réalisation. À ce titre, il aurait été pertinent que j'accompagne les enseignantes et les techniciennes dans la restitution à leur direction de l'expérience vécue au sein des projets. De même, en fin de parcours, il aurait été envisageable de faire participer la direction à la rencontre du groupe de discussion clôturant la prise de données du projet II. Les imprévus étant nombreux en contexte scolaire, cela n'a pas pu se réaliser. L'intérêt de cette participation était de transmettre certains besoins à combler et défis à relever pour favoriser l'émergence d'une culture collaborative.

DEUXIÈME CHAPITRE. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS ET LES FAMILLES DE SITUATION

Toute expérience peut être formatrice si elle fait l'objet d'une analyse réflexive (Vacher, 2015 ; Paul, 2016). Il s'agit d'un processus de réflexion qui permet de dépasser la simple réflexion sur la situation en y faisant entrer la réflexion sur le processus lui-même. La prise de recul sur les cadres de référence utilisés pour analyser la situation permet d'en faire entrer de nouveaux (Chaubet, 2013 ; Vacher, 2015 ; Guillemette, 2017) et apporte un éclairage multidimensionnel de l'activité.

Au terme des projets menés, deux familles de situations professionnelles sont dégagées et sont schématisées pour en exposer toute la portée. Une définition du concept de savoir professionnel sera suivie d'une présentation exhaustive des savoirs produits, mis en relation avec les actions posées et les résultats obtenus. Enfin, l'expérience vécue par les participantes sera interprétée en fonction des cadres théoriques et méthodologiques mobilisés en vue d'exprimer la pertinence des savoirs construits.

Le terme « savoir professionnel » renvoie à une multitude d'acceptions (Faure, Gardiès et Marcel, 2017). Pour leur part, Tardif et Lessard (1999) définissent les savoirs professionnels comme l'ensemble des connaissances, aptitudes et attitudes à la base du métier. Pour Wittorski (2012), les savoirs professionnels correspondent aux énoncés traduisant des modalités d'action validées par les personnes qui appartiennent à un groupe professionnel. Ces modalités d'action sont susceptibles d'être reconnues comme vraies, efficaces et légitimes par tous les titulaires du

métier. Vanhulle (2009) souligne que ces savoirs ne sont pas transmis, mais plutôt construits par le praticien. Or, Le Boterf (2002, p.49) souligne qu'une compétence est « une disposition à agir selon une situation ou une famille de situations ». Au sens de Jonnaert (2006), la famille de situations regroupe des situations réelles qui se ressemblent par leurs caractéristiques ou leurs contextes sans être identiques. La famille de situations traduit donc le contexte dans lequel s'actualisent les savoirs.

Dans cet essai, c'est la définition des savoirs professionnels produite par le groupe de travail de l'Université de Sherbrooke dans le cadre du doctorat professionnel qui a été retenue. Pour cette équipe, les savoirs professionnels sont la formalisation de savoirs issus de la pratique et répondant à un besoin en situation.

« Des savoirs contextualisés (pertinence sociale) et formalisés (pertinence théorique) construits à partir d'activités situées dans le temps et dans l'espace (savoirs d'expérience) dans le but de traiter une situation professionnelle problématisée. Les savoirs rendent compte d'une classe d'actions produisant des résultats significatifs pour une famille de situations problématisées. » (Annexe du doctorat professionnel, p.9)

Ils permettent de rendre compte de l'expérience vécue, mais aussi d'exposer sa pertinence sociale et théorique pour les praticiens et les chercheurs. La formalisation réalisée par les praticiens constitue un guide pour l'action dans d'éventuelles expérimentations similaires. (Wittorski, 2007; Leplay, 2009 ; Cosley et Lester, 2012 ; Vanhulle, 2013 ; Boutinet, 2010).

À l'issue des deux projets menés, les sept savoirs professionnels dégagés sont¹¹ :

- Reconnaître la complexité des enjeux de la collaboration interprofessionnelle et développer sa compréhension du concept de collaboration ;
- Assumer sa responsabilité dans le développement de la compétence à collaborer ;
- Placer le développement de la compétence à collaborer comme objet de réflexion dans l'analyse de pratiques ;
- Identifier ses savoirs d'action pour développer sa compétence à collaborer ;
- Installer un climat de confiance pour susciter l'engagement ;
- Accompagner l'analyse de pratiques avec un dispositif de confrontation collective ;
- Assurer la pérennité des acquis dans l'après-projet ;

Ces savoirs peuvent être regroupés sous deux grandes familles de situations professionnelles, soit les savoirs professionnels produits au regard 1) du développement de la compétence à collaborer du PE et du PS ; et 2) de l'accompagnement du PE et du PS à l'analyse de pratiques et à la réflexivité.

¹¹ J'ai choisi d'énoncer ces savoirs professionnels en utilisant les verbes à l'infinitif pour traduire les actions posées. J'ai consciemment évité de les mettre en relation à chaque fois avec le contexte et les résultats obtenus de façon à alléger le texte. Tous ces éléments seront présentés exhaustivement dans le Tableau 2.

1. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS AU REGARD DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À COLLABORER

Ces savoirs professionnels ont été produits par l'opérationnalisation d'une démarche structurée qui vise le développement de la compétence à collaborer des enseignantes en adaptation scolaire et des techniciennes en éducation spécialisée. La présentation successive et exhaustive de ces savoirs permettra de préciser les actions posées et les résultats constatés au terme de la démarche.

1.1 Reconnaître la complexité des enjeux de la collaboration interprofessionnelle et développer sa compréhension du concept de collaboration

Développer leur compétence à collaborer n'allait pas de soi pour les participantes qui étaient habituées à travailler en parallèle. Le chemin parcouru leur a permis de mieux se comprendre et de développer une vision partagée du travail à réaliser dans le cadre du programme CAPS. Du projet individuel pour soi, elles ont élaboré un projet collectif (Boutinet, 2010). La première étape franchie est la narration individuelle de leurs expériences antérieures au cours de laquelle les participantes ont circonscrit leur objet de réflexion personnel et l'ont rendu explicite (Dumoulin, 2009). La seconde étape a été de s'expliquer leurs représentations personnelles pour construire un répertoire partagé. Ce dernier les a conduits à dégager une préoccupation commune soit la collaboration : comment mieux travailler ensemble au service des élèves dans une perspective de participation sociale ? Cet objet de réflexion ainsi campé a servi à alimenter le dialogue et à préciser les défis à relever (Boucenna, Charlier, Perréard-Vité et Wittorski, 2018). Ces défis touchaient principalement la planification et l'organisation de l'enseignement, les

stratégies pédagogiques utilisées et la communication entre les enseignantes et les techniciennes. Afin de les soutenir dans cette démarche, une priorisation des actions à poser a dû être établie. Au fil des discussions, les participantes ont soulevé l'intérêt de pouvoir se regarder en action. L'analyse par captation vidéo a été identifiée comme un moyen pertinent pour susciter une prise de recul sur leur capacité à collaborer (observer, écouter, comprendre) tout en stimulant le dialogue (interagir). Le dialogue a permis de réfléchir conjointement à des pistes de solution et d'évoquer des ressources individuelles (savoirs, savoir-être, savoir-faire) qui se sont transformées, à terme, en ressources communes. Ainsi, chacune des membres du binôme a pu faire bénéficier l'autre de sa connaissance des élèves, de sa façon d'être en relation en l'ancrant dans la mise en œuvre pour le développement de la participation sociale des élèves. En concentrant leurs observations sur le savoir collaborer, les enseignantes et les techniciennes démontrent leur volonté à développer leur compétence à collaborer en mobilisant les ressources sur lesquelles elles ont du pouvoir.

1.2 Assumer sa responsabilité dans le développement de la compétence à collaborer

L'implication des participantes dans la définition des défis suscités par la collaboration interprofessionnelle a permis de cibler des facteurs sur lesquels elles ont du contrôle (Donnay et Charlier, 2008). Elles ont ainsi identifié les priorités d'action en se questionnant sur leur agir professionnel en lien avec les défis identifiés soit l'organisation, la pédagogie et la communication. Pour cela, elles ont eu à se décentrer de leur expérience singulière et se projeter dans la planification d'actions concrètes à mettre en place pour mieux collaborer. Ce résultat marque un aboutissement déterminant dans leur cheminement. Il définit une période de transition significative où elles sont passées d'un travail pour soi à un travail avec l'autre (Boutinet, 2010).

Pour y arriver, elles ont redéfini leur posture au sein du projet en affirmant leur volonté à entreprendre l'analyse de pratiques et en choisissant la captation vidéo pour la réaliser.

1.3 Placer le développement de la compétence à collaborer comme objet de réflexion à l'analyse de pratiques

La valeur accordée explicitement au développement de la compétence à collaborer oriente le développement professionnel des participantes au projet II. Le consensus ainsi fait sur l'objet de réflexion est à la base du projet de développement professionnel collectif maintenant défini (Donnay et Charlier, 2008 ; Wittorski, 2007). Les enseignantes et les techniciennes ont donc dépassé l'injonction à collaborer suscitée par l'arrivée du programme de formation CAPS. Elles ont placé le développement de leur compétence à collaborer comme enjeu explicite de leur développement professionnel et en ont fait un projet collectif de transformation (Wittorski, 2007).

Il est important de souligner que ce projet a été réalisé à partir d'analyse de séquences vidéo tournées dans chacune des classes des trois binômes constitués d'une enseignante et d'une technicienne. L'analyse des verbatims recueillis montre que les enseignantes ont été initiatrices de la prise de parole dans 52,3 % des situations alors que les techniciennes l'ont été dans 47,7 %. Le mince écart entre les deux (4,6 %) laisse supposer que le choix de la collaboration comme objet de réflexion fait consensus et que les enseignantes et les techniciennes sont également interpellées et motivées à prendre la parole autour de ce sujet.

1.4 Identifier ses savoirs d'action pour développer sa compétence à collaborer

Les savoirs d'action sont des énoncés qui procèdent d'une mise en mots orale ou écrite par un énonciateur pour un destinataire (Barbier et Galatanu, 2004). Ils sont formulés à partir d'une réflexion sur l'action. L'énonciateur de ces savoirs d'action leur attribue une valeur positive en établissant des liens directs entre la séquence de leur réalisation et les résultats positifs qu'ils produisent (Barbier et Galatanu, 2004). Ces savoirs d'action émergent du regard que portent les enseignantes et les techniciennes sur leurs intentions en situation ainsi que les valeurs et les croyances qui les suscitent. (Donnay et Charlier, 2008 ; Wittorski, 2018). Les verbatims ont permis de dégager huit thèmes émergents, dont la planification, la mobilisation, l'interaction, la gestion des élèves, la pédagogie, les ressources internes et externes. La planification traite de ce qui a été planifié ou non pour la réalisation des activités d'apprentissage en classe. La mobilisation réfère aux efforts déployés pour poser les actions requises dans la situation. L'interaction traduit l'influence réciproque perçue de deux ou plusieurs personnes l'une sur l'autre. La gestion des élèves rend explicites les interventions faites dans le but de prévenir ou de corriger des comportements inappropriés en classe. La pédagogie constitue l'ensemble des pratiques éducatives réalisées et ajustées en classe. Les ressources internes mettent au jour les capacités d'une personne pouvant l'aider à traiter une situation en lien avec ses connaissances, habiletés, stratégies ou ses attitudes. Enfin, les ressources externes se distinguent selon qu'elles sont des ressources humaines ou matérielles. Les ressources humaines peuvent être des personnes du milieu scolaire ou environnant (direction, parents, collègues) et les ressources matérielles correspondent à des outils disponibles (livres, sites web, rapport, plan d'intervention) pour traiter une situation. Ces savoirs d'action rendus explicites par les enseignantes et les techniciennes établissent des liens

entre leur mise en application et leur influence positive sur la collaboration. Ils permettent de considérer l'autre comme une partenaire essentielle, d'adopter un style d'interaction efficace et adapté aux situations, de compter sur la présence de l'autre pour la gestion des élèves et pour la gestion des apprentissages. Il est à noter que ces mêmes manifestations de la collaboration ont été identifiées comme des indicateurs de la collaboration dans les travaux de Friend, Cook, Hurley-Chamberlain et Shamberger (2010). Ces savoirs d'action s'intègrent dans une logique de pensée pour l'action. Ils seront présentés exhaustivement au chapitre suivant et serviront de point d'ancrage au processus de transfert envisagé.

L'analyse de pratiques réalisée par les enseignantes et les techniciennes a permis une description riche des situations. La confrontation se faisait d'une part entre la situation et la personne qui prenait la parole, mais d'autre part entre l'objet de réflexion suscité par la prise de parole et l'autre membre du binôme qui l'avait écouté. Le croisement des points de vue sur une même situation a permis le début d'un dialogue autour de la mobilisation des ressources internes et externes du savoir collaborer et l'émergence des savoirs d'action. Cette mise en mot et ce partage avec l'autre ont rendu possible l'identification des stratégies observées pour mobiliser les ressources internes et externes en jeu dans la collaboration. En effet, les ressources internes de chacune des membres du binôme (sa connaissance du programme, des élèves et sa capacité à interagir) seront mobilisées par l'autre membre et constituent de ce fait ses ressources externes en situation. La mobilisation de ses ressources internes en situation sera ainsi mise au service de l'autre. En concentrant leurs observations sur ces ressources, les enseignantes et les techniciennes démontrent implicitement leur volonté de développer leur compétence à collaborer en mobilisant les ressources sur lesquelles elles ont du pouvoir. Elles ont reconnu dans les extraits vidéo non

seulement ce qui est visible (partie opératoire, ce qui a été fait, ce que cela a produit), mais aussi, elles ont entamé un questionnement sur le « pourquoi est-ce ainsi? ». Cela témoigne d'une posture de recherche de sens liée aux questions que l'on se pose (théorie) et qui interpelle les valeurs, les buts visés ou les aspirations (souhaits) des personnes en situation.

Le tableau suivant présente la première famille de situations identifiée, les savoirs professionnels produits, les actions clés réalisées et les résultats obtenus.

Tableau 2. L'opérationnalisation d'une démarche structurée pour le développement de la compétence à collaborer du PE et du PS

Famille de situations	Savoirs professionnels	Actions clés	Résultats
1. Opérationnaliser une démarche structurée pour le développement de la compétence à collaborer du PE et du PS	1.1. Reconnaître la complexité des enjeux de la collaboration interprofessionnelle et développer sa compréhension du concept de collaboration	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Raconter avec des exemples précis ses expériences de collaboration ▪ Identifier les éléments les plus signifiants pour décrire son expérience de collaboration ▪ Partager les éléments individuels issus des entrevues pour construire un répertoire commun 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entretien d'un dialogue autour des enjeux liés à leur collaboration. ▪ Coconstruction d'une compréhension partagée de la collaboration interprofessionnelle
	1.2. Assumer sa responsabilité dans le développement de la compétence à collaborer 1.3. Placer le développement de la compétence à collaborer comme objet de réflexion dans l'analyse de pratiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier les défis à relever pour développer la collaboration interprofessionnelle ▪ Établir les priorités d'action au regard des défis identifiés ▪ S'engager dans une analyse de pratiques par captation vidéo ▪ Prendre la parole spontanément en commentant un extrait vidéo au regard de la collaboration ▪ Écouter, comprendre et interagir 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prise de conscience que les idées exprimées sont semblables. ▪ Reconnaissance que la mise en commun de ces idées fait émerger trois grandes catégories associées à des défis que posent la collaboration : défis organisationnels, pédagogiques et communicationnels ▪ Demande pour poursuivre l'expérience par la captation vidéo des situations de collaboration vécues en classe par les binômes composés d'une enseignante et d'une technicienne
	1.4. Identifier ses savoirs d'action pour développer sa compétence à collaborer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nommer dans lors du visionnement de séquences vidéo les facilitateurs et les souhaits pour le développement de la compétence à collaborer ▪ Utiliser des thèmes associés au savoir collaborer pour parler de la collaboration 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les thèmes émergents pour décrire la collaboration sont liés au savoir collaborer : interaction, ressources externes, planification, gestion des élèves et mobilisation ▪ Les binômes qui ont un niveau d'interdépendance, élevé mobilisent les ressources internes et externes des trois moteurs du développement de la compétence à collaborer

Les savoirs professionnels produits au regard de l'accompagnement à l'analyse de pratiques et à la réflexivité viendront préciser les jalons de la démarche réalisée, les choix théoriques effectués et les résultats obtenus au terme des deux projets.

2. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS AU REGARD DE L'ACCOMPAGNEMENT À L'ANALYSE DE PRATIQUES ET À LA RÉFLEXIVITÉ

J'ai démontré dans la famille de situations précédente comment les enseignantes et les techniciennes avaient choisi le développement de leur compétence à collaborer comme objet de réflexion. Il apparaît cependant important d'exposer maintenant comment elles ont accordé du crédit à la doctorante que je suis, en me confiant la responsabilité de mener cette démarche d'accompagnement.

2.1 Installer un climat de confiance pour susciter l'engagement

La relation créée avec les participantes au projet I dans une approche collaborative et participative a soutenu ce lien de confiance qui s'est poursuivi au projet II. Dans ce contexte il m'a fallu être d'une grande vigilance afin de conserver ma posture de doctorante qui cherche avec eux pour ne pas tomber dans le piège de celle qui apporte les solutions. Paul (2016), précise en ce sens que cette posture incite la personne qui accompagne à être garante du questionnement des situations en priorisant les échanges plutôt qu'en fournissant des réponses et des affirmations. La personne qui accompagne doit modéliser et offrir un support théorique aux participantes pour les aider à préciser l'objet de réflexion par l'analyse de situations qu'elles vivent. La personne qui accompagne se porte ainsi garante de susciter la réflexion (Boucenna, Charlier, Perréard-Vité et

Wittorski, 2018). L'identification par les actrices du projet I des défis inhérents au développement de leur compétence à collaborer m'a permis de les insérer dans un modèle explicatif. Ce modèle inspiré de Cachet (2009) présente explicitement les trois moteurs¹² qui contribuent au développement de la compétence à collaborer. Ainsi, le vouloir, le pouvoir et le savoir collaborer, s'inscrivent dans un modèle systémique. À chacun des moteurs sont associées des ressources internes et externes modulées par les situations dans lesquelles travaillent le PE et le PS.

Le vouloir collaborer est mû par la motivation comme ressource interne et le contexte d'implantation du programme CAPS comme ressource externe. D'une part, la motivation prend sa source dans l'espérance de vivre des expériences enrichissantes, où le partage équitable, le respect et la reconnaissance des contributions individuelles sont à la base des relations qui seront vécues (D'amour, 1997). D'autre part, le contexte d'implantation du programme CAPS et sa complexité constituent une situation professionnelle qui influence l'engagement des acteurs scolaires.

Le pouvoir collaborer trouve sa source dans la compréhension de chacun des rôles et des responsabilités et de la mise en œuvre de ceux-ci, lorsqu'il s'agit des ressources internes. En ce qui concerne les ressources externes, ce sont les référentiels légaux tels que la convention collective, le contrat de travail, le projet éducatif de l'établissement qui influencent les conditions de travail des praticiens. À ce titre, la division du travail éducatif qui représente le tremplin à

¹² Les moteurs de valorisation de l'acte collaboratif recherchés dans le projet I seront dès lors identifiés aux savoir au vouloir et au pouvoir collaborer inscrits dans le modèle explicatif du développement de la compétence à collaborer (Le Boterf, 2008 ; Cachet, 2009).

l'expérimentation et à l'expression de la collaboration peut être modulée selon la mobilisation de ces différents référentiels.

Enfin, le savoir collaborer implique les ressources internes de la personne, soit sa connaissance du programme de formation, des élèves, sa capacité à interagir et à s'ouvrir au dialogue. Les ressources externes sont ses collaborateurs avec lesquels elle doit développer sa compétence à collaborer.

Quatre niveaux de collaboration ont été définis par Little (1990) et sont inscrits au sein d'un continuum allant de l'indépendance à l'interdépendance. La qualité de la collaboration est influencée par la reconnaissance de l'importance des rôles et des expertises de chacun et l'engagement dans une relation où l'interdépendance est valorisée et assumée (D'Amour, 1997 ; Dionne, 2003 ; Landry-Cuerrier et Lemerise, 2007). Le développement de la compétence à collaborer influence ainsi la progression sur ce continuum.

La figure qui suit présente les trois moteurs identifiés, les ressources externes et internes au regard du contexte d'implantation du programme CAPS, tout en suggérant leur interdépendance dans le développement de leur compétence à collaborer.

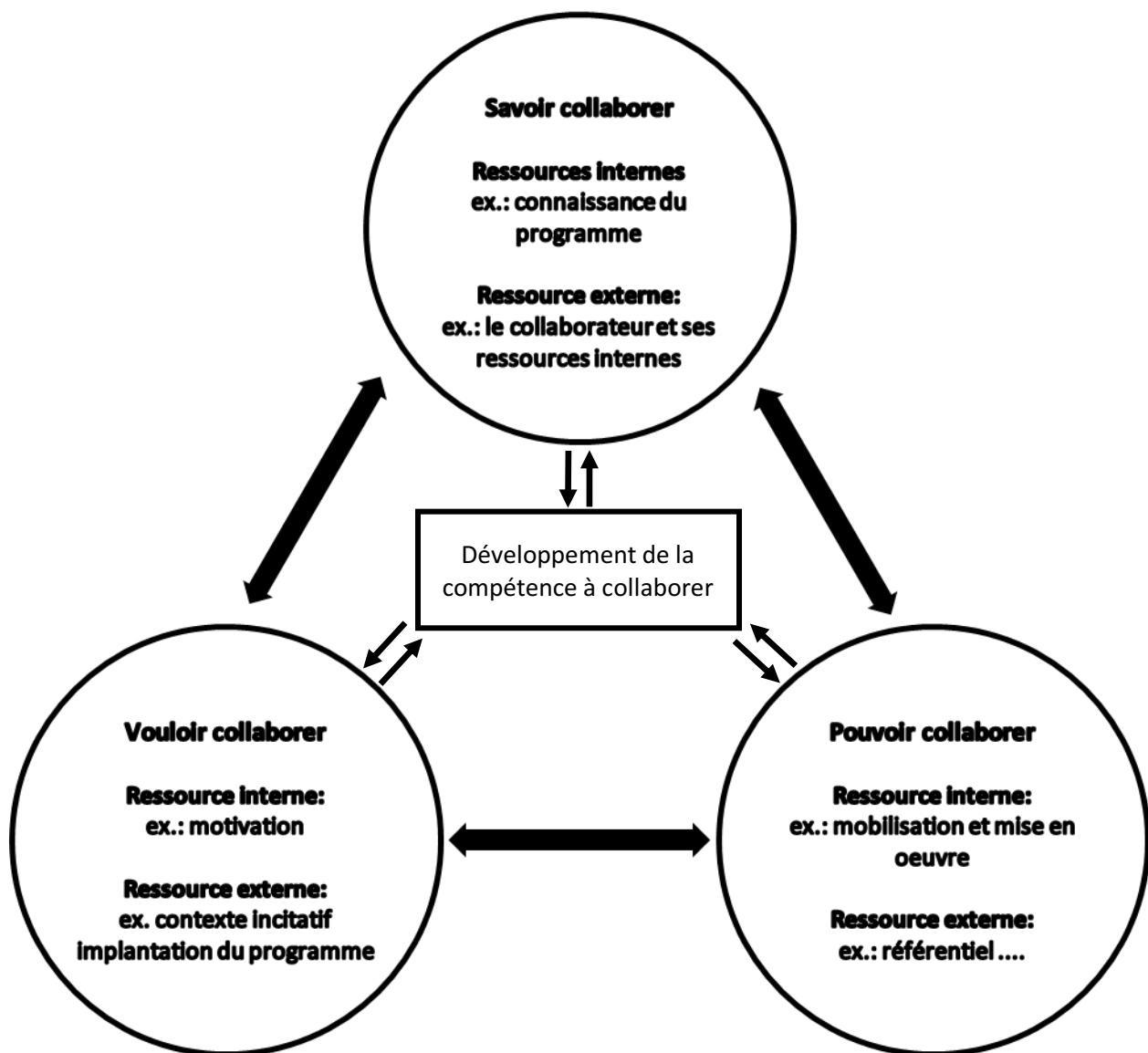


Figure 1. Modèle explicatif du développement de la compétence à collaborer, à partir de l'adaptation du modèle du savoir agir avec compétence de Cachet, (2009).

La volonté des enseignantes et des techniciennes d'analyser leurs pratiques à l'aide de séquences vidéo tournées en classe a confirmé le recours au dispositif d'autoconfrontation (Clot

et al., 2000). L'adaptation de ce dispositif a été clairement définie et a rendu explicite la contractualisation du mode de fonctionnement prévu lors des séances. L'Annexe F présente le protocole proposé lors de ces séances. J'ai à cet égard réaffirmé ma posture de « compagnon réflexif » (Donnay et Charlier, 2008) en mettant en place un dispositif qui permette aux enseignantes et aux techniciennes d'analyser par elles-mêmes leur situation en leur fournissant des outils pour les aider à le faire.

2.2 Accompagner l'analyse de pratiques avec l'adaptation du dispositif d'autoconfrontation pour susciter la prise de recul sur la collaboration interprofessionnelle

L'accompagnement dans le projet II a été défini dans une logique d'assistance mise au service de l'autonomisation des enseignantes et des techniciennes. Pour y parvenir, cette posture d'accompagnement sous-tendue par une logique d'individualisation doit, selon Paul (2016) être associée à une analyse réflexive. Le dispositif d'autoconfrontation a été adapté et utilisé à cette fin. En s'appuyant sur la vision constructiviste du praticien proposée par (Desgagné et al., 2001), j'ai rappelé, dès le premier projet, l'importance du rôle de chacune comme partenaire dans la réflexivité sur le développement de sa pratique. La réflexivité exige donc des praticiennes participantes qu'elles adoptent une posture d'extériorité non seulement par rapport à la situation qu'elles analysent, mais aussi en se prenant comme objet d'analyse par le biais de la réflexion qu'elles mettent en œuvre. Donnay et Charlier (2008) qualifient pour leur part, de « saut épistémologique » (p. 61), le passage de la réflexion à la réflexion sur la réflexion.

Ce saut épistémologique se réalise par la prise de recul du praticien vis-à-vis de lui-même et de ce qu'il expérimente dans sa pratique. Pour y arriver, la praticienne fera entrer dans sa réflexion des éléments qui n'y figuraient pas de prime abord. Lors des séances d'autoconfrontation les enseignantes et les techniciennes de chaque binôme ont ainsi été confrontées non seulement à la situation, mais aussi à l'analyse qu'en a faite l'autre. Les prises de parole volontaires et spontanées des participantes provoquent et encouragent le dialogue qui favorise la négociation subjective de l'analyse de la situation (Donnay et Charlier, 2008). Cette première prise de recul suscite l'émergence de décalages engendrés par les dissonances entre l'analyse personnelle et celle qu'en fait l'autre en sa présence. Une deuxième prise de recul permettra de mettre à jour les processus mentaux qui conduisent à l'analyse de ces dissonances. C'est justement à ce niveau que la personne qui accompagne est appelée à jouer le rôle de « compagnon réflexif » (Donnay et Charlier, 2008) en suscitant le questionnement pour mettre à jour et rendre explicites ces processus identifiés par les dissonances repérées (Vacher, 2015 ; Paul 2016).

2.3 Assurer la pérennité des acquis dans l'après-projet

Le dernier jalon vient sceller à la fois ma responsabilité au regard des participantes qui se sont engagées dans le projet et celle reliée au milieu professionnel. À cet égard, les 15 savoirs d'action pour favoriser le développement de la compétence à collaborer et les 7 savoirs professionnels associés aux 2 familles de situations en font foi. Il s'avère en ce sens important de planifier et de définir comment ils seront communiqués afin d'assurer leur pérennité après le projet. Je rappelle que les savoirs d'actions ont émergé et ont été rendus explicites par l'analyse qualitative des verbatims que j'ai recueillis lors des séances de confrontation collective. La tenue du groupe

de discussion a permis par la suite d'énoncer quarante et une (41) affirmations issues de cette rencontre (Voir Annexe E). Chacun de ces énoncés a été interprété au regard des savoirs d'action identifiés par les binômes lors des séances de confrontation collective. Ces savoirs d'action validés par les participantes et rendus ainsi explicites au terme du présent essai doivent leur être communiqués. Il s'avère essentiel qu'ils soient présentés pour partager les apprentissages réalisés pouvant servir de tremplin pour en construire de nouveaux. Le milieu de pratique dans lequel les projets se sont déroulés connaît de nombreux changements de personnel entraînant des remaniements incessants au niveau de la formation des binômes. À ce titre, les savoirs d'action ne doivent pas être considérés comme immuables et figés, mais plutôt comme des facilitateurs au développement de la compétence à collaborer des enseignantes et des techniciennes qui pourront être modulés au fil de leur expérimentation. Ils s'insèrent ainsi dans une approche d'ouverture au développement professionnel en leur fournissant des clés de lecture validées par des pairs et construites dans leur milieu de pratique à partir de leurs savoirs implicites rendus explicites (Wittorski, 2012).

Les savoirs professionnels dégagés lors des deux projets peuvent quant à eux servir à la communauté professionnelle élargie pour mieux comprendre le processus de production des savoirs d'action et pour cerner comment ils ont émergé d'une démarche collaborative d'analyse de pratiques (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture, 2001). Les destinataires qui pourraient s'intéresser à ces savoirs professionnels sont la direction de l'établissement, les conseillers et conseillères pédagogiques et la direction des services éducatifs. Le choix d'une stratégie de diffusion adaptée aux publics ciblés a été réfléchi afin de m'assurer de relayer efficacement les savoirs produits en les rendant accessibles. La diffusion sera assurée par la

rédaction d'une communication professionnelle destinée à la communauté professionnelle élargie (voir Annexe C) ainsi que par la production d'un guide d'accompagnement pour le personnel de direction qui désire soutenir le PE et le PS dans une démarche de développement de leur compétence à collaborer (voir Annexe G).

Tableau 3. Les savoirs professionnels produits au regard de l'accompagnement à l'analyse de pratiques et à la réflexivité

Famille de situations	Savoirs professionnels	Actions clés	Résultats
2. Établir les jalons pour baliser l'accompagnement à l'analyse de pratiques et à la réflexivité	2.1 Installer un climat de confiance pour susciter l'engagement des participantes accompagnées	<ul style="list-style-type: none"> Synthétiser les résultats du projet I et les illustrer à l'aide d'un modèle explicatif du développement de la compétence à collaborer Préparer une présentation pour rendre explicite l'opérationnalisation du projet Définir l'objet de réflexion de l'analyse de pratiques Présenter l'adaptation du dispositif d'autoconfrontation 	<ul style="list-style-type: none"> Toutes les participantes du projet I encore en poste veulent poursuivre au projet II Les participantes du projet I incitent leurs nouveaux collègues à se joindre au projet II 7 binômes se sont impliqués dans l'analyse de pratiques
	2.2 Accompagner l'analyse de pratiques le dispositif de confrontation collaborative pour susciter la prise de recul sur les situations de collaboration interprofessionnelle	<ul style="list-style-type: none"> Adopter une posture d'écoute et respecter les choix des thèmes qui suscitent les prises de parole Encourager les interactions pour susciter le questionnement Susciter le questionnement pour mettre à jour les dissonances 	<ul style="list-style-type: none"> La prise de parole volontaire des enseignantes et des techniciennes suscitée par le visionnement des séquences vidéo met en évidence leurs capacités et leur ouverture à parler de leur collaboration en rendant explicites leurs savoirs d'action La volonté de prendre la parole pour parler de la collaboration est sensiblement la même pour les enseignantes que pour les techniciennes Les prises de paroles suscitent le dialogue et l'intersubjectivité
	2.3 Assurer la pérennité des acquis dans l'après-projet	<ul style="list-style-type: none"> Analyser le contenu des prises de paroles pour dégager les savoirs d'action Établir une correspondance entre le niveau d'interdépendance et la mobilisation des ressources des moteurs de valorisation de la collaboration 	<ul style="list-style-type: none"> Les thèmes émergents pour décrire la collaboration sont liés au savoir collaborer : interaction, ressources externes, planification, gestion des élèves et mobilisation Les binômes qui ont un niveau d'interdépendance élevé mobilisent les ressources internes et externes des trois moteurs du développement de la compétence à collaborer.

3. LA VALIDITÉ ET LA PERTINENCE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS PRODUITS

La validité et la pertinence des savoirs professionnels qui émergent des projets seront démontrées par la mise en relation des résultats obtenus et des cadres conceptuels et méthodologiques exploités. Cette mise en relation viendra soutenir la validité sociale et épistémique ainsi que la pertinence pratique et éthique des savoirs produits. Les participantes engagées dans les projets ont rétroagi et ont formulé des commentaires au regard des effets qu'ils ont perçus. J'ai colligé ces commentaires dans mon journal de bord, dans l'analyse des entrevues semi-dirigées du projet I ainsi que lors du groupe de discussion qui s'est tenu à la fin du projet II. J'utiliserai des traces recueillies en cours d'intervention pour appuyer la validité et la pertinence des savoirs professionnels produits.

Le tableau suivant définit chacune de ces dimensions qui sera par la suite argumentée dans le texte.

Tableau 4. Les dimensions de validité et de pertinence au regard des savoirs professionnels

Critères	Définition selon le doctorat professionnel	Traces utilisées dans l'essai pour la démontrer
Validité sociale	Degré d'acceptabilité par les acteurs des actions et de leurs effets	Extraits de mon journal de bord Extraits des entrevues semi-dirigées du projet 1 Extraits des énoncés du groupe de discussion
Validité épistémique	Adéquation entre la formulation des savoirs professionnels avec la réalité de la situation et des référents théoriques	Liens de cohérence établis entre les savoirs professionnels et le cadre théorique convoqué
Pertinence pratique	Pertinence des résultats qui se dégagent des actions mises de l'avant pour répondre à la situation problématisée	Liens établis entre les objectifs des projets et les résultats obtenus
Pertinence éthique	Démonstration de la prise en compte des normes éthiques dans le cadre de l'intervention	Extraits des certificats éthiques Les énoncés du groupe de discussion

3.1 La validité sociale des savoirs professionnels

La famille de situations : *Opérationnaliser une démarche structurée pour le développement de la compétence à collaborer du PE et du PS* met en lumière les changements de représentation du concept de collaboration qui s'y sont produits. Les extraits suivants tirés des entrevues semi-dirigées illustrent les représentations différentes des enseignantes et des techniciennes au regard des enjeux de leur collaboration au début du projet I.

Les trois enseignantes ont fait ressortir dans leurs propos que le fait de devoir travailler en collaboration avec les techniciennes représentait une lourde responsabilité et mobilisait beaucoup d'énergie de leur part. À ce sujet elles rapportent :

Je vais mettre des choses en place, mais souvent on dirait que c'est oublié vite de la part des techniciennes. Puis, c'est difficile de dire moi je veux cela et tu restes là-dedans, c'est comme s'il fallait que je leur donne des ordres et des fois, je me sens mal là-dedans. (PE 2)

« [...] c'est quelque chose qui m'agace un peu, [...] tu as les élèves qui sont en attente, mais tu as aussi les adultes qui sont en attente, la plupart du temps c'est comme ça, les PS sont en attente de savoir ce qu'on va faire, comment on va le faire (PE3) » ;

« Je dois souvent lui rappeler les moyens qu'on s'est donnés, mais à ce moment-là je ne me sens pas comme si je collaborais, je me sens plus comme une Germaine

qui doit gérer et surveiller, c'est difficile à faire. L'initiative de collaborer vient souvent de l'enseignante (PE4) ».

Les enseignantes soulignent donc l'importance de la collaboration au sein de leur classe, mais se sentent les seules responsables de son actualisation. Pour les techniciennes, le fait d'être ensemble, d'être deux dans la même classe, assure la réussite de la collaboration. Certaines affirment leur satisfaction au regard de la collaboration avec l'enseignante : « *C'est une collaboration dans notre classe. La manière dont les classes sont formées avec l'enseignante et moi, je pense que c'est déjà axé sur la collaboration, car on est toujours ensemble (PS 1) » ;*

« Collaborer c'est travailler tous dans le même sens, dans le même objectif, c'est aller tous vers le même but, ça va super bien nous, on est une bonne équipe là c'est sûr, on est tellement proche (PS5) ».

Les enseignantes et les techniciennes s'entendent pour dire que pour collaborer, il est nécessaire d'avoir une vision commune. Pour les enseignantes cette vision n'est pas toujours partagée, alors que pour les techniciennes elle va de soi. Cet extrait traduit la déception de l'enseignante à ce sujet : « *La collaboration n'est pas parfaite à cause de certaines variables, comme le temps ou des fois la transmission d'informations n'a pas été bien comprise, je m'attends à quelque chose et ce n'est pas ce que j'obtiens (PE4) ».*

De son côté, une technicienne apprécie la collaboration par le soutien qu'elle reçoit de l'enseignante. Elle donne un exemple :

« Ce matin, j'étais tannée de faire des interventions avec un élève, j'ai regardé l'enseignante en faisant des yeux, en disant ah là je ne suis plus capable, elle est venue tout de suite s'asseoir à côté et elle a pris le relai, je peux aussi faire la même chose des fois (PS7) ».

En somme, dans les extraits ci-dessus, les enseignantes se préoccupent de la compréhension commune des objectifs d'apprentissage des élèves et de la collaboration nécessaire pour les réaliser alors que les techniciennes jugent de la qualité de la collaboration à partir de la relation qui s'établit entre elle et l'enseignante.

Le partage des éléments significatifs tirés des entrevues individuelles (Voir Annexe B) a permis le glissement vers une compréhension partagée des enjeux de la collaboration. Les extraits suivants le démontrent : *« J'ai pris conscience de nos savoirs et de l'importance de nous outiller comme équipe pour mieux les utiliser (PE2) » ; « C'est très aidant et ça nous amène un œil externe et une analyse autre que juste la nôtre (PS5) » ; « L'analyse ensemble, l'analyse réflexive, c'est un gros travail, j'en apprécie énormément les retombées ! Je sens que ça peut faire évoluer les choses (PE4) » ; « C'est rare qu'on ait le temps de se parler et de s'écouter comme ça, ça m'aide à mieux comprendre des choses (PS6) ».*

Les énoncés qui ont obtenu un score égal ou supérieur à 8 sur 10 par les participantes au groupe de discussion sont les suivants (voir Annexe E) : *« La participation au projet m'a permis de rendre plus clair ce que collaborer veut dire, rendre plus clair les rôles de chacun, chercher des solutions à mes insatisfactions, identifier les freins et les tremplins de la collaboration (Affirmation #6); « On peut trouver plus de solutions en collaborant avec plus d'intervenants, il*

faut prendre le temps pour établir une façon de travailler et de collaborer pour gagner du temps plus tard »(Affirmation # 28) ; « *Le fait d’avoir à collaborer avec des personnes qui ont des rôles et des responsabilités différentes et à temps plein représente une difficulté importante* (Affirmation#29) .

Les participantes traduisent ainsi que le projet a eu des effets à la fois sur leur compréhension des enjeux liés à la collaboration interprofessionnelle et sur leur capacité à vouloir agir pour l’améliorer. À ce titre, il leur apparaît important d’investir du temps dans la réflexion et la planification du partage du travail éducatif. C’est d’ailleurs ce qu’elles ont fait en s’engageant dans l’analyse de pratiques au projet II. Cette réappropriation de leur pouvoir agir sur le développement de la compétence à collaborer les a incitées à décrire les ressources mobilisées pour rendre explicites leurs savoirs d’action. À ce sujet deux énoncés ayant fait consensus viennent supporter cette hypothèse : « *On doit s’arrêter, se questionner et faire nous-mêmes des prises de conscience, c’est parfois confrontant, mais c’est constructif, il faut garder cela en tête pour poursuivre la réflexion* » (Affirmation #10) ; « *Le regard extérieur, le questionnement lors de l’accompagnement arrivaient à nous faire trouver nous-mêmes des solutions* » (Affirmation #9).

La deuxième famille de situations présente les savoirs professionnels qui posent les jalons pour l’accompagnement à l’analyse de pratiques et à la réflexivité. Ces jalons ont été dégagés suite à l’analyse des commentaires des participantes notés dans mon journal de bord ainsi que par la prise en compte des énoncés ayant fait consensus suite au groupe de discussion. La première étape pour s’assurer de l’engagement des participantes requiert l’installation d’un climat de confiance. Le premier énoncé du groupe de discussion soutient cette hypothèse : « *Au début, je trouvais ça*

gros, j'ai aimé la présentation du projet, je me suis sentie sécurisée et j'ai accepté de participer »
(Affirmation #1).

Cet énoncé révèle l'importance de procéder dans un premier temps à la définition et à la contractualisation des conditions de mise en œuvre du projet. C'est suite à cette opération de clarification que les participantes ont été à même de s'engager de façon volontaire (Donnay et Charlier, 2008). À la suite d'une période de réflexion, trois binômes se sont portés volontaires. Chaque binôme était composé d'au moins une personne ayant participé au premier projet. Elles ont par ailleurs tenu à poursuivre leur implication au sein du projet II en incitant leur nouvelle partenaire à prendre part à la démarche. Ce désir d'engagement ainsi exprimé valide les actions posées pour le soutenir. L'année scolaire se déroule de septembre à juin et ces balises temporelles amènent des changements de personnel qui provoquent incidemment des changements au niveau de la composition des binômes attitrés à chaque groupe d'élèves. La réalisation du projet II n'a pu se faire de mars à juin 2018 comme il avait été prévu au cahier de charges. Dans ce contexte particulier, il s'est avéré difficile d'accompagner les mêmes binômes sur une période couvrant deux années scolaires distinctes. Même s'il avait été prévu au cahier de charges initial d'accompagner seulement deux binômes au projet II, l'accompagnement de sept binômes différents fut réellement réalisé. La composition de ces binômes se retrouve à l'Annexe F.

Le deuxième jalon fait référence à l'accompagnement à l'analyse de pratiques par l'adaptation du dispositif d'autoconfrontation. Voici trois énoncés du groupe de discussion qui viennent marquer leur approbation à l'égard du choix du dispositif et des effets qu'il a produits :
« Le regard extérieur, le questionnement lors de l'accompagnement arrivaient à nous faire trouver

nous-mêmes des solutions » (Affirmation #9) ; « J'ai aimé faire de l'autoconfrontation pour me voir de l'extérieur, c'était parfois confrontant, mais constructif » (Affirmation #12) ; « Il faut se questionner personnellement dans un premier temps pour ensuite se questionner ensemble, il faut se remettre en question » (Affirmation #13).

Le dernier jalon consiste à assurer la pérennité dans l'après-projet. Ce jalon comme l'indique Boutinet (2010) rappelle que tout projet qui se termine ouvre la voie à un autre qui en émerge. Ce jalon qui définit l'après-accompagnement renvoie les participantes et le milieu à leurs ressources et à leurs responsabilités. La prise en charge par le milieu de pratique de leur développement professionnel sera réalisée par la mise en place de conditions. À cet égard, la présentation aux praticiennes des savoirs d'action produits et à la direction de l'établissement des savoirs professionnels générés doit être faite. Les participantes au groupe de discussion ont par ailleurs émis des souhaits dans ce sens : « *Si j'avais une baguette magique, je voudrais plus de soutien de la direction et avoir des rencontres d'équipes* » (Affirmation #40) ; « *Si j'avais une baguette magique, je voudrais avoir de l'accompagnement au moins une fois par semaine* » (Affirmation #41). Ces souhaits ainsi nommés démontrent que la pérennité du projet est souhaitée et que l'implication de la direction est attendue ou perçue comme un gage de reconnaissance face aux efforts déployés.

3.2 La validité épistémique des savoirs professionnels

La validité épistémique des savoirs professionnels produits s'appuie sur la cohérence des liens établis entre ceux-ci et les cadres théoriques convoqués. Les projets I et II ont été inspirés du modèle de recherche collaborative de Desgagné et al., (2001). C'est ainsi que les enseignantes et

les techniciennes se sont engagées volontairement dans une démarche de recherche pour établir une compréhension partagée de la collaboration interprofessionnelle, et ce à partir de leurs expériences respectives. Je les ai ensuite accompagnées dans une activité réflexive afin de rendre explicites leurs savoirs d'action jugés prometteurs pour le développement de leur compétence à collaborer. L'accompagnement à l'analyse de pratiques a soutenu cet engagement en respectant les prises de parole spontanées, à partir d'extraits qui les suscitent en cours de visionnement (Rivière et Cadet, 2011). Selon Clot et Faïta (2000), ces commentaires représentent des objets de réflexion qui concourent au développement professionnel des praticiens en les rendant explicites. La vision constructiviste de la praticienne a été mise en valeur dans les deux projets d'intervention, et ce, en rappelant à chacune l'importance de son rôle comme partenaire dans la réflexivité pour le développement de sa pratique (Desgagné et al., 2001). L'accompagnement dans ce contexte a été défini comme un guidage au service de l'autonomisation des participantes. Cette posture d'accompagnement doit, selon Paul (2016), être associée à une analyse réflexive. L'adaptation du dispositif d'autoconfrontation a été prévu et utilisé pour répondre à cette finalité. Les savoirs d'action rendus explicites ont été identifiés par les participantes et ont été reconnus efficaces pour augmenter leur niveau d'interdépendance (Little, 1990). C'est en nommant les ressources internes et externes mobilisées qu'elles associaient au savoir collaborer que les enseignantes et les techniciennes se sont donné des clés pour y arriver (Le Boterf, 2008 ; Cachet, 2009). La figure 5 illustre l'adaptation du modèle de recherche collaborative et la définition de chacun des éléments qui la composent dans le cadre des projets d'intervention menés. L'étape de cosituation caractérisée par la prise de décision négociée entre les participantes et la doctorante pour cibler l'objet de recherche et de formation des projets et qui a permis d'énoncer la thématique générale

placée en haut du modèle. L'activité réflexive placée au centre du modèle est suscitée par l'adaptation du dispositif d'autoconfrontation où les enseignantes et les techniciennes sont invitées à commenter ensemble ce qui se construit ensemble. Le dialogue ainsi engagé permet la coconstruction des savoirs d'action qui émergent de l'étape de coopération entre l'accompagnatrice et les participantes. Les enseignantes et les techniciennes pourront bénéficier des retombées de leur participation par l'accès à un référentiel de savoirs d'action qui pourront être déployés et adaptés dans d'autres contextes. La communauté de recherche ou la communauté professionnelle élargie pourra bénéficier des savoirs professionnels produits au regard de l'accompagnement à l'analyse de pratiques qui ont contribué à la définition de ces savoirs d'action. Les savoirs d'action et les savoirs professionnels produits sont placés au bas du schéma et constituent la dernière étape de la recherche collaborative à savoir l'étape de coproduction qui met en évidence les avantages qu'une telle démarche recèle à la fois pour les participantes, pour le milieu de pratique et pour moi qui les ai accompagnées à titre de doctorante.

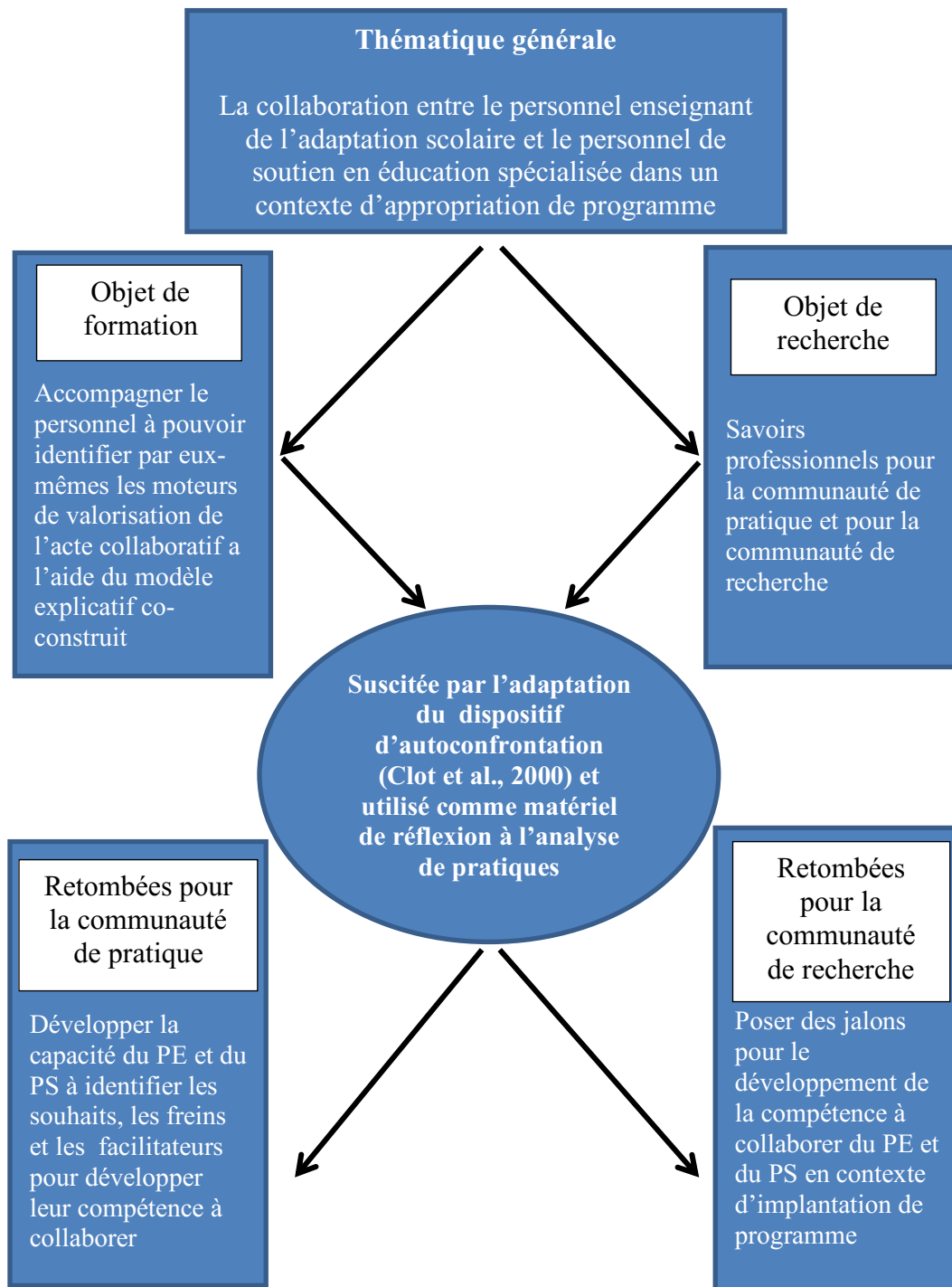


Figure 2. Adaptation du modèle de recherche collaborative (Desgagné et al, 2001)

3.3 La pertinence éthique des savoirs professionnels

Lors de la conduite des deux projets, j'ai obtenu le très grand privilège d'avoir accès aux expériences des enseignantes et des techniciennes ainsi qu'à leurs classes, là où se vivent les pratiques et où se profilent les choix menant aux actions qu'elles posent. Ce privilège implique des responsabilités au regard du respect des personnes et de la préoccupation pour leur bien-être dans une perspective de bienveillance définie ainsi : « La bienveillance renvoie plus particulièrement à la façon dont on porte attention à autrui, à savoir dans une perspective de respect des différences, de sollicitude et d'altruisme » (Guillemette, 2017, p. 120). Comme il a été démontré dans la partie précédente, l'adoption d'une perspective constructiviste et humaniste de l'accompagnement place au premier plan le respect des enseignantes et des techniciennes participantes. Cette posture d'accompagnement sous-tend l'acceptation sans jugement du point de départ de la personne accompagnée vers un point d'arrivée que lui seul peut déterminer (Paul, 2016). Pour y arriver, la personne qui accompagne doit se détacher d'un résultat attendu pour se projeter vers des futurs possibles. Lors de la présentation des extraits de séances tournées en classe, les enseignantes et les techniciennes avaient l'entière responsabilité de choisir les séquences à commenter en utilisant les thèmes qui les inspiraient pour le faire. J'ai délibérément opté pour cette façon de procéder afin de m'assurer du respect de la zone de développement ouverte par eux plutôt que par moi (Vygotski 1934/1997). La confrontation avec l'extrait choisi par les enseignantes ou par les techniciennes était amorcée dans une zone potentielle de développement, car elle s'effectue à partir d'extraits qui ont suscité la prise de parole pour parler de leur point de vue, donc de ce qu'elles connaissent ou reconnaissent. (Yvon et Clot, 2003). Les participantes au groupe de discussion ont d'ailleurs fait consensus au sujet des affirmations suivantes (voir Annexe E) : *"On doit s'arrêter, se*

questionner et faire nous-mêmes des prises de conscience, c'est parfois confrontant, mais c'est constructif, il faut garder cela en tête pour poursuivre la réflexion » (Affirmation #10). C'est à partir de leurs propres prises de conscience qu'elles peuvent ensuite s'engager dans la réflexion. Cet engagement est tributaire du respect de leurs points de vue comme en témoigne cet autre énoncé : *« Le fait que ça reste anonyme m'a permis de m'ouvrir et d'être en confiance »* (Affirmation #5).

Comme le précise Lacroix, Bégin et Marchildon, (2017) le développement de la sensibilité éthique passe par la reconnaissance au travers des situations « des ruptures, des déséquilibres » qui s'y donnent rendez-vous. L'affirmation suivante tirée du groupe de discussion rappelle toute l'importance à accorder à la sollicitude et au respect des différences lors des visionnements des séquences vidéo : *« J'ai aimé faire l'autoconfrontation pour me voir de l'extérieur, c'était parfois difficile, mais constructif »* (Affirmation # 12).

Les participantes accompagnées retirent des avantages de cette expérience même si elles la jugent parfois difficile. Les savoirs d'action rendus explicites par l'analyse qualitative seront mis à leur disposition. Il y a donc un juste équilibre entre les inconvénients qu'elles ont pu vivre et les avantages qu'elles en retireront.

TROISIÈME CHAPITRE. LA TRANSFÉRABILITÉ DES SAVOIRS PROFESSIONNELS PRODUITS

La présente section sera consacrée à la démonstration de la transférabilité des savoirs professionnels produits. Des savoirs qui ont été produits par l'opérationnalisation d'une démarche structurée pour le développement de la compétence à collaborer faite à partir d'un accompagnement à l'analyse de pratiques. Cette démarche singulière recèle des savoirs professionnels « appropriables » comme le souligne Le Boterf (2008), en ce sens qu'ils peuvent inspirer à la fois l'organisation où ils ont été développés ou d'autres milieux qui pourraient y voir une occasion de professionnalisation. Dans un premier temps, je définirai la notion de transfert telle qu'envisagée dans le présent essai. Par la suite, deux contextes de transfert seront définis afin d'en démontrer la faisabilité. Pour terminer, un guide à l'intention des milieux de pratique sera proposé en vue d'inspirer l'accompagnement du PE et du PS, dans le développement de leur compétence à collaborer.

1. LE TRANSFERT DES SAVOIRS PROFESSIONNELS : COMMENT ET POURQUOI?

Le transfert des savoirs en contexte professionnel suppose une implication active des individus pour mobiliser dans leur pratique des connaissances, des savoirs ou des habiletés apprises lors de leur formation (Roussel, 2011). Selon ce dernier, le transfert se réalise par l'adaptation de ces savoirs, connaissances ou habiletés à leur situation dans le but de répondre aux exigences liées à l'exercice de leur métier. Le transfert ainsi envisagé sous-entend une appropriation des savoirs professionnels non pas pour les reproduire intégralement, mais bien pour

s'en inspirer (Le Boterf, 2008). L'implication des individus formés apparaît comme une condition sine qua non du transfert de ces savoirs et des apprentissages qu'il suscite (Bell et Kozlowski, 2008 ; Blume et al., 2010). Cette implication ne se réalise pas automatiquement, elle est tributaire d'une médiation qui se joue autant au niveau affectif que cognitif (Barth, 1996). À la lueur de ces constats, il apparaît pertinent de cerner quelles sont les interventions à privilégier pour favoriser le transfert des savoirs professionnels produits dans les projets d'intervention menés. Ces interventions peuvent selon Rivard et Lauzier (2013) être envisagées selon trois catégories : celles réalisées pour les individus visés par la formation; celles réalisées pour l'environnement de travail; celles réalisées avec le contenu de formation. Ces interventions enclenchent le processus de transfert qui selon Le Boterf (2008) et Roussel (2011) se réalise en trois temps forts qu'ils définissent ainsi :

1. La contextualisation : À ce moment, les individus vont s'informer du contenu, vont tenter d'établir des liens avec leurs connaissances antérieures et vont tenter de les mettre en pratique dans leur contexte professionnel. Ils pourront à ce moment faire une synthèse à partir de cette expérimentation.
2. La décontextualisation : Les individus pourront à cette étape mettre en évidence des procédés ou des façons de faire suite à leur expérimentation. Réfléchir aux raisons qui ont guidé les choix et de valider leur pertinence. Cet exercice leur permettra d'envisager des adaptations dans de nouveaux contextes.
3. La recontextualisation : Ultimement, cela leur permettra de réinvestir ces savoirs dans différents contextes, d'identifier les modifications à leur apporter pour créer ainsi de nouvelles ressources.

La reconnaissance du potentiel de transférabilité des savoirs produits s'effectue quand ils deviennent une source d'inspiration qui suscite l'innovation pour la transformation non seulement des pratiques, mais aussi des individus qui s'engagent à les transférer (Le Boterf, 2008). C'est lors de la décontextualisation que les individus prennent du recul sur les expérimentations faites pour envisager de nouveaux contextes d'expérimentation. La réflexivité est ainsi placée au centre de la décontextualisation (Presseau et Frenay, 2004). La réflexivité est selon Vacher (2015), une addition de deux sous-processus, soit : la réflexion et la métaréflexion. Elle se situe à la croisée de deux niveaux de réflexion. Un premier niveau de réflexion dont le contenu émerge de l'expérience suscitée qui sera à son tour resoumis à la réflexion pour en retracer le processus qui l'a guidé. Ce deuxième niveau qui fait l'analyse de la réflexion est défini par la métaréflexion qui représente pour le praticien, l'acte de réfléchir sur sa propre réflexion au regard des pratiques qu'il met en œuvre (Donnay et Charlier, 2008). Cette prise de recul générée par la réflexivité engendre la décontextualisation des savoirs et ouvre une trajectoire de développement professionnel (Mukamurera, Desbiens et Pérez-Roux, 2018).

Les savoirs professionnels ont émergé de la conduite de deux projets menés dans un milieu professionnel qui a été décrit à la section précédente. Ces savoirs professionnels ont aussi permis de rendre explicites des savoirs d'action des enseignantes et des techniciennes au regard de leur collaboration. La restitution de ces savoirs professionnels et de ces savoirs d'action vise à montrer comment ils peuvent être réinvestis non seulement par le milieu professionnel qui les a produits, mais également par d'autres membres du PE et du PS d'autres milieux qui composent la communauté élargie. La validité de ces savoirs a été démontrée pour les actrices du projet 1 devenues auteures du projet II. En effet, ils ont été produits à partir de leur contexte professionnel

et sont ainsi ancrés dans leur réalité (Donnay et Charlier, 2008). Mais qu'en est-il du regard que porteront de nouveaux membres du PE ou du PS qui se joindront à eux? Comment ces savoirs professionnels pourront-ils être modifiables et adaptables à d'autres contextes? Seront-ils crédibles pour d'autres membres du PE et du PS qui composent la communauté élargie ? Ces questions seront abordées au point suivant par la démonstration de scénarios pour expliquer les transferts envisagés et possibles.

2. ANALYSE DES TRANSFERTS POSSIBLES DES SAVOIRS PROFESSIONNELS AU REGARD DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À COLLABORER DU PE ET PS

Comme présenté précédemment, la compétence à collaborer se caractérise par une ouverture à l'autre et l'explicitation mutuelle des valeurs, des croyances, des pratiques qui guident chaque personne qui y travaille. Or, le contexte de mobilité scolaire influence le développement de la compétence à collaborer. Cette question s'avère cruciale pour assurer l'optimisation des services à l'élève, notamment en contexte de mise en œuvre du programme CAPS.

2.1 Scénario faisant intervenir l'arrivée d'un nouveau membre au sein d'une équipe de l'organisation où se sont déroulés les projets

Le premier scénario proposé prend appui sur une situation professionnelle souvent vécue par le personnel scolaire : l'arrivée d'une nouvelle personne au sein de l'équipe; plus spécifiquement, le changement de PE ou de PS dans un binôme. L'impression de devoir recommencer à zéro, s'adapter à l'autre, préciser ses attentes, voire développer une forme de

synergie dans les interventions a des effets sur l'engagement mutuel et l'établissement d'une collaboration interprofessionnelle de qualité.

Or, Lemire, Laurendeau et Souffez (2009) soutiennent que la transition s'opère plus facilement si le ou la partenaire qui demeure rend explicites les savoirs qui guident l'action. Ce dialogue amorcé dans une perspective d'ouverture stimule les échanges et aide à traduire le sens du vocabulaire utilisé, des attitudes adoptées en situation et de la posture prise quant aux contenus prescrits par le programme. Ces savoirs rendus explicites peuvent être diffusés par les acteurs et les actrices encore présents dans l'organisation. Pour Dagenais (2006), ces acteurs et actrices agissent comme médiateurs et médiatrices entre la culture du milieu et le nouveau membre du personnel, ils peuvent ainsi en assurer le transfert.

Comme je l'ai mentionné au chapitre II, les savoirs d'action qui ont émergé de l'analyse de pratiques traduisent ce que les enseignantes et les techniciennes peuvent faire pour voir se déployer des manifestations de leur compétence à collaborer. Afin de considérer l'autre comme une partenaire essentielle au développement de la participation sociale des élèves de la classe (finalité du programme CAPS), elles devront à chaque fois que l'occasion se présente, interagir pour le développement des ressources internes de l'autre en partageant leurs connaissances, leurs expériences et leurs ressources. C'est par cette interaction qu'elles développeront une conception commune de la finalité à poursuivre (Ashbaker et Morgan, 2013 ; Friend et Cook 2017). Pour ce faire, elles doivent adopter un style d'interaction efficace et adapté aux différentes situations dans lesquelles elles interagissent. Les rituels jugés adéquats par les enseignantes et les techniciennes suite à leurs expérimentations devront être pérennisés. La présence de l'autre pourra être dès lors

être investie et mise à contribution pour la gestion des élèves et des apprentissages. La planification des apprentissages sous la responsabilité de l'enseignante devra être rendue disponible afin de pouvoir partager les responsabilités autant au niveau de la production du matériel que de la réalisation des activités. Le partage des observations suite à leurs réalisations amènera les enseignantes et les techniciennes à évaluer les apprentissages réalisés. Le tableau suivant met en relation les savoirs d'action et les manifestations observables de la collaboration qu'elles produisent.

Les manifestations de la collaboration	Les savoirs d'action reconnus efficaces
Considérer l'autre comme un partenaire essentiel pour réaliser la finalité du programme CAPS	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir pour le développement des ressources internes de l'autre • Partager ses ressources et son expérience
Adopter un style d'interaction efficace et adapté aux différentes situations	<ul style="list-style-type: none"> • Installer des rituels pour communiquer • Évaluer l'efficacité des rituels expérimentés • Assurer la pérennité des rituels jugés efficaces
Pouvoir compter sur la présence de l'autre pour la gestion des élèves, reconnaître ses ressources et les mobiliser	<ul style="list-style-type: none"> • Partager ses ressources au regard de la relation avec les élèves • Évaluer l'efficacité des interventions • Assurer la pérennité des interventions jugées efficaces pour chaque élève
Pouvoir compter sur la présence de l'autre pour la gestion des apprentissages, reconnaître ses ressources et les mobiliser	<ul style="list-style-type: none"> • Rendre accessible la planification des situations d'apprentissage • Négocier le partage des responsabilités pour la production du matériel • Négocier le partage des responsabilités pour la réalisation en classe • Partager ses observations et son point de vue sur la progression des apprentissages

Dans ce scénario de transfert, la personne médiatrice présente les savoirs d'action au nouveau membre du binôme en apportant des exemples tirés de son expérience afin de les contextualiser. Ensemble, elles font un choix de contextes en vue de les mettre en œuvre. Une fois

la situation professionnelle vécue, elles échangent sur les fruits de leur expérimentation en dégageant, par exemple, les facilitateurs, les défis et les souhaits. Ces éléments fournissent de la matière pour alimenter la discussion lors de l'analyse de pratiques. Cette dernière permet la prise de recul et offre une opportunité pour cibler une nouvelle action ou un nouveau défi à relever. L'utilisation des savoirs d'action qui se coconstruisent avec une nouvelle personne et dans un nouveau contexte contribue au développement de la compétence à collaborer entre les personnels impliqués.

Une organisation du travail qui intègre des plages de concertation figure parmi les conditions favorables pour soutenir un tel travail de médiation. À titre d'exemples, la direction d'établissement dans l'exercice de son leadership pédagogique doit accorder des plages communes de libération, valoriser l'engagement des personnes médiatrices dans le projet de transfert, assurer un suivi en s'informant de la progression de la mise en pratique et en apportant leur soutien au regard des blocages ou des difficultés rencontrées par les équipes. (Rivard et Lauzier, 2013)

2.2 Scénario de transfert pour un nouveau milieu

Le contexte scolaire actuel favorise de plus en plus l'ajout de PS pour soutenir le PE dans leur travail éducatif. En effet, entre 2001 et 2015 la commission scolaire dans laquelle j'ai mené les projets d'intervention est passée de 629 heures d'accompagnement par semaine en 2001 à 2843 heures par semaine en 2019 soit une augmentation de 450 %. La collaboration interprofessionnelle entre le PE et le PS se vit désormais dans les classes d'adaptation scolaire, mais aussi dans les classes ordinaires en soutien à l'intégration scolaire. Malgré le changement de contexte, les défis

de la collaboration interprofessionnelle demeurent bien présents et méritent que l'on y porte une attention particulière.

Ainsi, dans ce deuxième scénario, il s'agit de proposer une démarche d'accompagnement de deux nouvelles personnes (PE/PS) qui ont à collaborer au sein de la classe. Bien entendu, ce travail n'est possible sans un engagement volontaire des personnes participantes. D'entrée de jeu, le rôle de l'accompagnatrice ¹³consiste à créer un climat de confiance avec le PE et le PS qui composent le binôme des personnes accompagnées. Dans un premier temps, l'accompagnatrice offre une occasion de partager au PE et PS en vue de mettre en valeur leurs expériences de collaboration antérieures, les moments forts qu'ils retiennent et les défis rencontrés. L'accompagnatrice peut alors ouvrir le dialogue sur les appréhensions ou les attentes mutuelles qui serviront de base à l'alliance de travail entre le PE et le PS. À terme, une expérience de collaboration sera déterminée et fera l'objet d'une mise à l'essai par les membres du binôme. Les projets menés dans mon parcours doctoral m'ont appris qu'il s'avère pertinent de s'assurer que la réflexion sur l'action porte principalement sur la qualité de la collaboration et non sur l'objet pédagogique en jeu. Cette centration aide le PE et le PS à concentrer leurs efforts sur leurs attitudes, croyances, perceptions et de se donner le pouvoir d'agir sur celles-ci. Le modèle explicatif du développement de la compétence à collaborer créé au projet I peut, au terme de ce partage, apporter un éclairage théorique pour soutenir l'engagement dans l'analyse de pratiques. En effet, ce modèle permet de nommer les ressources internes et externes à mobiliser par le PE et le PS au cœur des

¹³ Ayant assumé ce rôle en tant qu'accompagnatrice j'ai choisi de garder la forme au féminin dans la suite du texte. Ce rôle peut évidemment être assumé par un homme dans une situation hypothétique

trois moteurs en jeu dans le développement de leur compétence à collaborer soit le vouloir, le pouvoir et le savoir collaborer. L'accompagnatrice y fera référence pour établir un langage partagé des enjeux liés à la collaboration.

Le premier moteur identifié au vouloir collaborer met en relation la motivation comme ressource interne et un contexte complexe qui incite à la collaboration comme ressource externe. Les personnes accompagnées pourront ainsi définir ensemble ce contexte qui les incite à demander de l'aide. Cette première mise en commun les amènera à définir le problème les incitant à poursuivre leur engagement dans la démarche d'accompagnement.

Le deuxième moteur identifié au pouvoir collaborer sous-tend la compréhension des rôles et des responsabilités de chacun réalisés à partir des interprétations des référentiels légaux (convention collective, contrat de travail, projet éducatif). Les attentes de chacun des membres du PE et du PS au regard du partage du travail éducatif seront ainsi ouvertement discutées et permettront leur remise en perspective au regard d'une compréhension partagée.

Finalement le dernier moteur identifié au savoir collaborer permet de nommer les ressources internes de chaque participant au regard du contexte les incitant à collaborer. Il peut s'agir de leurs connaissances du programme, du milieu, des élèves, de leur capacité à interagir. Les ressources internes de chaque participant représentent dès lors les ressources externes de l'autre. La mobilisation de ces ressources en contexte leur permet d'expérimenter la collaboration. L'utilisation du modèle explicatif du développement de la compétence à collaborer incite les participants à placer la collaboration comme objet de réflexion. Les expériences de collaboration individuelles pourront être analysées au regard des ressources internes et externes mobilisées. Cet

exercice individuel de contextualisation des ressources mobilisées pourra déboucher sur un exercice de décontextualisation par le partage entre le PE et le PS des différentes modélisations effectuées. La recontextualisation pourra ainsi se poursuivre au jalon suivant lors du choix de l'analyse de pratiques avec le dispositif de confrontation collective.

Le dispositif de confrontation collaborative tel que décrit dans le chapitre précédent du présent essai permet d'analyser à deux ce qui se construit à deux. Il présente cependant des contraintes importantes pour l'organisation. La contrainte de temps est difficile à contourner. Il faut en effet que le PE et le PS puissent profiter d'une période commune sans la présence des élèves pour pouvoir réaliser la confrontation. Les avantages escomptés par l'utilisation de ce dispositif méritent cependant la recherche de solutions pour sa mise en application. Des contraintes liées à l'affectivité mise en cause par le visionnement de séquences vidéo doivent de ce fait être considérées dans le processus de transfert (Presseau, Miron et Martineau, 2004). À ce titre, l'accompagnatrice doit se positionner comme un médiatrice exempt de jugement afin de favoriser la prise de parole des participants et des participantes et leur volonté à s'engager dans un dialogue où l'intersubjectivité suscitera des prises de conscience individuelles. La prise de parole spontanée des personnes accompagnées donne accès à des objets de réflexion choisis par elles et autour desquels elles se sentent capables d'ouvrir le dialogue et par le fait même d'entrevoir la possibilité d'y travailler (Vygotski, 1934/1997).

Le dernier jalon de la démarche d'analyse de pratiques vise la pérennité des acquis pour les personnes accompagnées par la diffusion des savoirs d'action qu'elles ont identifiés. Ils sont issus de l'analyse du contenu de leurs prises de paroles spontanées au regard du visionnement des

séquences vidéo. Dans le présent scénario, l'accompagnement ne vise qu'un seul binôme. Il est ainsi possible d'envisager que l'analyse de contenu des prises de parole puisse se faire en collaboration avec les personnes accompagnées. Une période de retour sur la séance de confrontation collective pourrait ainsi servir à la fois à nommer les savoirs d'action identifiés et à les valider. La présence de la direction à ce moment pourrait l'informer de la progression de la démarche et marquer l'importance qu'elle accorde à l'innovation (Rivard et Lauzier, 2013).

2.3 Un guide pour accompagner les organisations dans le transfert des savoirs professionnels produits

La conduite des projets menés dans les classes GADAF, visait à répondre aux besoins exprimés par les enseignantes et les techniciennes au regard du développement de leur compétence à collaborer. De plus en plus de binômes composés d'un membre du PE et du PS sont ainsi formés pour répondre aux besoins des élèves et pour favoriser leur réussite. La collaboration de ces personnels comme je l'ai démontré dans le présent essai est complexe à réaliser. Le développement de la compétence à collaborer peut cependant être suscité par l'engagement du PE et du PS dans une démarche collaborative d'analyse de leurs pratiques. À ce sujet, la production d'un guide (voir Annexe G) peut s'avérer utile pour les milieux professionnels qui désirent s'en inspirer. Ce guide s'adresse aux directions d'école, aux conseillers pédagogiques ou à tout autre professionnel qui s'engagent à soutenir des binômes composés d'un membre du PE et d'un membre du PS dans un processus de développement de leur compétence à collaborer. Le guide présenté en cinq étapes fournit un cadre théorique, rappelle les conditions à mettre en place, les actions clés à poser et les

résultats à anticiper au terme de la démarche. Il vise avant tout à fournir un support aux binômes en les impliquant dans une démarche collaborative pour développer leur compétence à collaborer.

QUATRIÈME CHAPITRE. MES SAVOIRS PROFESSIONNELS

J'ai amorcé mon incursion dans le monde de la recherche afin de trouver des solutions à des problèmes rencontrés au cours de la carrière que j'ai menée en éducation. J'ai assumé différentes fonctions, soit à titre de conseillère pédagogique, de direction d'école, d'enseignante-chercheuse pour un projet pilote, de personne-ressource au service régional de soutien et d'expertise au Ministère de l'Éducation. Quel que soit le poste occupé, j'ai été confrontée à un questionnement autant de la part des enseignantes que des techniciennes, au regard de leur collaboration et de leur difficulté à vivre l'interdépendance. Ce questionnement a trouvé écho au cœur même de la responsabilité professionnelle que je me suis attribuée en fin de carrière afin de participer à la recherche de solutions. Je suis donc devenue auteure de mon projet personnel en m'inscrivant au doctorat professionnel. Le chemin parcouru depuis janvier 2015 me permet aujourd'hui de poser un regard réflexif sur mon propre développement professionnel qui s'appuie comme le souligne St-Arnaud (2003) sur le paradigme de l'incertitude. En effet, en m'engageant dans le doctorat professionnel en fin de carrière, je quittais ma posture d'experte. Cette posture fait appel au rôle-conseil et à l'exercice de mon influence qui repose sur mes savoirs d'expériences, mes connaissances et mes habiletés interactionnelles (Guillemette, Vachon et Guertin, 2019). J'ai été propulsée au cœur du paradigme de l'incertitude en m'engageant dans une démarche d'accompagnement des enseignantes et des techniciennes. Elles ont été ainsi conviées à s'impliquer dans la définition et dans la recherche de solutions en réponse à leurs problèmes auxquels elles sont confrontées (Paul, 2016). Pour reprendre le vocabulaire de Boutinet (2010), j'ai invité les enseignantes et les techniciennes à devenir auteures de leur projet. L'incertitude a

ainsi été engendrée à la fois par mon désir de répondre aux exigences liées au doctorat professionnel et aux attentes des personnels conviés dans l'accompagnement.

L'analyse réflexive du trajet parcouru au doctorat professionnel, fait appel comme le souligne Vacher (2015) à une double prise de recul. Une première prise de recul faite par la mise en mots de la réflexion, puis par une deuxième prise de recul pour analyser les processus de pensées qui guident mon analyse. Je me place donc dans une posture d'extériorité par rapport à l'expérience vécue au parcours doctoral en me prenant comme objet d'analyse par la réflexion que je mets en œuvre. Ma réflexion traitera dans un premier temps des savoirs professionnels que j'ai développés pour comprendre les enjeux et les préoccupations des milieux pour le développement de la compétence à collaborer du PE et du PS. Puis, je décrirai comment j'ai appris à ajuster ma pratique et ma posture éthique. Je terminerai en précisant comment cet engagement dans le parcours doctoral a influencé mon identité professionnelle. La description des actions posées et des résultats obtenus sera mise en perspective avec les cadres théoriques sur lesquels ils s'appuient et sur l'analyse des événements qui les ont provoqués.

1. RÉALISER DES DIAGNOSTICS SITUATIONNELS DANS DES CONTEXTES COMPLEXES

Le fait d'avoir exercé plusieurs fonctions auprès des enseignantes et des techniciennes a favorisé la crédibilité que celles-ci m'ont alors accordée, et ce dans différents domaines d'expertise. Que ce soit au niveau de la gestion des apprentissages en tant que conseillère pédagogique ou de la gestion de l'établissement en tant que directrice d'école, la majorité des participantes engagées dans les projets avait vécu avec moi des expériences professionnelles qui

somme toute avaient été positives. Ce constat considéré à première vue comme un facilitateur recèle certains biais qu'il m'a fallu reconnaître et surmonter. En effet, j'avais au fil du temps développé une compréhension des problèmes vécus qui était basée sur mes expériences plurielles en compagnie de ces participantes. Il me semblait alors que je possédais une lecture juste de la situation me permettant de réaliser un diagnostic rapide et efficace des difficultés vécues par ces collaboratrices. J'ai cependant rapidement pris conscience que pour avoir accès à une vision systémique de la situation il me fallait justement dépasser cette tentation d'en rester à ma vision personnelle. Il fallait me replonger au cœur des préoccupations des enseignantes et des techniciennes pour redéfinir avec elles et non pas pour elles, un diagnostic situationnel. J'ai dû pour y arriver apprendre à gérer ma subjectivité (Charlier et Biemar, 2012). Je me suis permis de douter en m'obligeant à sortir de mon cadre d'interprétation et en me laissant surprendre par des points de vue différents sur des situations qui m'étaient pourtant familières (Thievenaz, 2014). La prise en compte des logiques mobilisées par les enseignantes et les techniciennes a ainsi orienté mon choix d'emprunter quelques principes méthodologiques de la recherche collaborative (Desgagné et al., 2001 ; Desgagné et Berdnaz, 2005) pour négocier avec les concernées l'objet de recherche et de formation au regard de la collaboration en contexte d'implantation du programme de formation CAPS. La réalisation du projet I a d'ailleurs été soumise à ce que Biemar, (2012) associe à la boucle de négociation dans ses grilles des compétences de l'accompagnatrice. Le choix de déterminer la collaboration interprofessionnelle comme objet de réflexion est en fait le résultat de cette négociation. Le modèle en spirale présenté par Biemar (2012) est constitué de 4 boucles, la boucle de relation, de négociation, de concrétisation, et d'autonomisation. L'accompagnement est réfléchi en termes de processus continu nécessitant la mobilisation de compétences

relationnelles. L'accompagnatrice dans ce contexte, doit veiller à créer des conditions pour entreprendre, maintenir et faire évoluer la relation afin d'atteindre les buts fixés par et avec les personnes accompagnées.

Au terme du projet I, le contexte d'intervention a été défini par l'émergence des trois défis associés à la collaboration interprofessionnelle, soit des défis d'ordre communicationnel, pédagogique et organisationnel. Ces défis représentent a posteriori le point d'ancrage pour poursuivre mon engagement avec elles et contractualiser l'accompagnement à l'analyse de pratiques au projet II. La prise de recul sur les choix réalisés au cours des projets me permet maintenant au terme de cet essai de prendre conscience du glissement de la posture d'expertise vers la posture d'accompagnement. Cette réflexion m'amène également à me redéfinir en tant que professionnelle qui désire s'engager à accompagner les organisations pour le développement d'une culture collaborative. Cet engagement vient assurément teinter mon identité professionnelle, et ce au niveau du changement de perception à l'égard de mon rôle et de mon implication sociale (Martineau et Presseau, 2012).

2. AJUSTER MA PRATIQUE ET AGIR DE FAÇON ÉTHIQUE

J'ai obtenu le très grand privilège d'entrer au cœur même de la classe, là où se profilent les situations et où s'actualisent les différentes pratiques du PE et du PS. Ce privilège recèle cependant des responsabilités au regard de l'ajustement de pratique et de l'agir éthique. L'agir éthique en situation prend sa source et se réalise au sein d'un agir contextualisé qui incite au développement de la sensibilité éthique (Lacroix, Bégin et Marchildon, 2017). Le contexte de réalisation des projets génère des interactions entre des sujets engagés dans une démarche commune de réflexion.

Les ajustements de pratique se sont réalisés dans la coconstruction de solutions produites par et dans l'expérience. C'est dans cette perspective systémique que l'agir éthique prend tout son sens. Paul (2016) affirme que l'accompagnement dans la complexité doit tenir compte de la recherche d'autonomie et de réalisation de soi des individus qui s'engagent dans un projet. Paul (2016) souligne cependant l'importance de la prise en compte de la nature des interactions et des effets qu'elles auront sur la réalité des individus et celle du collectif, de même que sur le projet lui-même. La sensibilité éthique amène l'accompagnatrice à considérer non seulement les personnes, mais aussi le milieu de travail et les tensions entre le pouvoir et l'autonomie (Lacroix, Bégin et Marchildon, 2017). Cette sensibilité peut être définie toujours selon ces auteurs comme la capacité à procéder à une évaluation personnelle d'une situation en cours qui fait émerger un désir de la transformer. À ce sujet, j'ai été confrontée à des situations lors des enregistrements vidéo en classe et lors des séances de confrontation collective, qui ont éveillé cette sensibilité éthique. La posture d'accompagnement adoptée au cours des projets d'intervention sous-tend l'acceptation sans jugement du point de départ de la personne accompagnée vers un point d'arrivée que lui seul peut déterminer (Paul, 2016). Il s'avère primordial dans ce contexte de prendre conscience que l'accompagnement auparavant compris dans une logique d'assistance à un novice ou à une personne en besoin par une personne expérimentée, s'est transformé en guidage au service de l'automatisation des individus. Cette posture d'accompagnement doit selon Paul (2016) être associée à la réflexivité qui se vit avec et par l'autre. J'ai donc développé au sens où le définit Perrenoud (2008), un réflexe réflexif au regard de mes interactions. À chaque fois que je ressentais un déséquilibre engendré par l'écart perçu entre mon évaluation de la situation et le traitement qu'en faisaient les enseignantes et les techniciennes, je m'efforçais de me détacher du résultat

immédiat pour me recentrer sur les effets attendus par le processus mis en œuvre. La réflexivité et la prise de recul vis-à-vis des pratiques des participantes m'ont incitée à la bienveillance entendue comme la capacité à être attentive et à vouloir leur bien-être en respectant leur rythme et en leur fournissant les outils pour les aider à progresser.

J'ai dû faire preuve d'une extrême vigilance pour m'assurer que mes échanges avec la direction traitent des enjeux liés à son pouvoir agir. J'ai pu à cet égard l'informer sur les conditions à mettre en place pour pérenniser les avancées au regard du développement de la collaboration au sein des équipes. Je devais conserver la confidentialité des thèmes discutés en confrontation collective tout en faisant la promotion des effets de l'analyse de pratiques. J'avais parfois l'impression de marcher sur des œufs. J'ai dû me positionner envers mon accompagnement tout en me positionnant envers l'organisation (Biémar, 2012). Accompagner les équipes dans l'analyse de pratiques me permettait d'avoir accès à leur réalité, une réalité si peu souvent partagée et qui faisait poindre des besoins. Telle était ma mission, partager ces besoins avec le personnel de direction tout en conservant la confidentialité des propos qui les avaient fait émerger. Comme le précisent Lacroix, Bégin et Marchildon, (2017), je constate que j'ai développé ma sensibilité éthique en sachant reconnaître au travers des situations « les ruptures, les déséquilibres » (p. 101) qui s'y donnent rendez-vous. Cet événement critique dans la réalisation du projet a d'ailleurs donné lieu à des régulations que j'ai inscrites dans le guide à l'intention des milieux. J'ai en effet souligné l'importance de l'implication de la direction dans l'accompagnement du PE et du PS. Cette implication s'actualise en tout début de processus, au niveau de la définition de la situation initiale et de la contractualisation de l'accompagnement. La direction devra également s'impliquer à l'étape 5 lors de l'identification des savoirs d'action (voir Annexe G).

3. ME DÉVELOPPER PROFESSIONNELLEMENT ET POURSUIVRE MA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Le chemin parcouru au doctorat professionnel a sans contredit influencé ma construction identitaire. La conduite à projet impose des remises en question m'incitant à la recherche de nouvelles voies pour retrouver un équilibre. Ce passage obligé participe à la construction de mon identité professionnelle qui ne peut, selon Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, (2001) être considérée comme statique et figée, mais plutôt envisagée sous l'angle d'un processus de construction continu. L'image du chemin met d'ailleurs en perspective toute la réflexivité qui, pour être mise en œuvre, doit s'appuyer sur le paradigme de l'incertitude (St-Arnaud 2003 ; Vacher, 2015). À ce titre, l'identité professionnelle se construit et évolue au fil des expériences menées en contexte de travail. En ce qui me concerne, ces expériences ont été multiples et ont engendré des changements de posture m'incitant à passer d'un paradigme de l'expertise à celui de l'incertitude (St-Arnaud, 2003). En effet, à titre de personne-ressource au soutien régional pour les élèves en déficience intellectuelle, j'étais interpellée à titre d'expert à résoudre des problèmes liés à la scolarisation de ces élèves. De la même façon à titre de directrice d'école, les attentes du milieu à mon égard étaient aussi teintées de ce paradigme. La conduite des projets d'intervention comme doctorante a marqué le point d'une transition importante au regard du glissement vers le paradigme de l'incertitude, engendrée par mon incursion dans la recherche collaborative (Desgagné et al., 2001). Je tenterai donc de cerner comment s'est produit ce glissement et quelles en ont été les expériences déterminantes.

3.1 Les valeurs prônées

Le programme de formation CAPS, comme je l'ai exposé au premier chapitre, a amené le PE et le PS à s'unir pour en réaliser sa finalité soit le développement de la participation sociale des élèves à leur charge. Cet engagement s'est avéré intimement lié au postulat d'éducabilité montrant que tout être humain, quelle que soit sa condition peut apprendre, et que le PE et le PS doivent tout mettre en œuvre pour aider les élèves à y arriver (Meirieu, 2009). J'ai ainsi constaté que la collaboration interprofessionnelle entre le PE et le PS dans le contexte d'implantation du programme CAPS prenait son sens à partir de ce postulat. Il fallait ainsi miser d'avantage sur le développement du pouvoir agir des intervenants plutôt que sur mon apport au niveau du partage d'expertise en rapport avec le programme de formation. Leur redonner le désir de s'engager dans un processus spécifique, pour soutenir leur croyance dans leur capacité à développer la participation sociale des élèves. Il m'a fallu accepter que le temps soit un facteur déterminant pour accompagner autrui dans une démarche d'analyse de pratiques. Je devais croire que ces collègues pouvaient apprendre d'une telle expérience grâce aux moyens offerts pour y arriver. La croyance n'est pas toujours garante de la certitude et à ce titre il m'est arrivée souvent de douter des effets de la conduite à projet sur le développement de leur compétence à collaborer. Aussi ai-je réalisé par la suite que l'importance que j'ai accordée à la collaboration comme vecteur de changement a été le moteur de ma persévérance (Schwarz, 2006); elle a été également le gage de la motivation des participantes à s'engager dans une démarche collaborative (Desgagné et al., 2001; Desgagné et Berdnaz, 2005).

Outre le postulat d'éducabilité et la collaboration, une autre valeur importante a marqué mon imaginaire et influencé ma posture, celle de miser plus sur le processus que sur les résultats attendus. En ce sens, la démarche initialement entreprise pour trouver des solutions au problème de collaboration du PE et du PS m'a permis de développer des savoirs au regard de la conduite à projet. L'évaluation terminale du projet m'a incité à penser à l'après-projet pour cerner dans cette recherche de sens ce qui pourrait être réinvesti de façon opératoire par d'autres milieux (Boutinet, 2010).

3.2 Les suites envisagées

C'est en acceptant l'incertitude qu'on avance sur le chemin à condition bien entendu de réaliser que c'est en se perdant qu'on s'y retrouve. À l'image de la boussole qui représente un instrument de navigation, la réflexivité et la prise de recul constituent des instruments à la fois complexes et complets. Le recours à cette réflexivité me permet de saisir toutes les possibilités d'exploitation pour guider non pas un itinéraire unique, mais une infinité de possibles. Me voici donc au terme de cet essai, capable de cerner ce qui me distingue à titre de professionnelle qui désire s'engager dans la promotion du développement d'une culture collaborative dans les milieux scolaires. La production d'un guide pour accompagner les milieux dans le développement de cette culture collaborative me permet de rendre explicites les valeurs, les connaissances et les savoirs issus de ma démarche d'accompagnement. Les difficultés rencontrées et les solutions coconstruites avec le PE et le PS ont confirmé mon désir de poursuivre mon engagement professionnel au niveau de l'accompagnement.

CONCLUSION

Au terme de ce parcours doctoral, je sens le besoin d'aborder une question que je n'ai pas osé énoncer jusqu'ici et qui me hante pourtant depuis la dernière année : Pourquoi entreprendre un tel parcours à l'aube de la retraite ? Cette question, je me la suis fait poser des centaines de fois depuis 2015. J'avais trouvé un parfait subterfuge pour éviter les discussions. Une réponse toute faite d'avance empreinte d'humour, mais teintée de vérité. Je répondais du tac au tac : « Je fais ça pour ma chronique nécrologique ». Avec cette réponse inattendue, j'obtenais un répit, l'argumentation de mes interlocuteurs n'avait plus prise. Mais pourquoi en effet choisir d'entreprendre une telle démarche? Impossible d'esquiver plus longtemps la question, j'ai donc décidé de l'utiliser pour amorcer cette conclusion.

Cette question génère bien entendu plusieurs réponses, et ce, au regard du moment où elle fut posée. Je retracerai ainsi les différentes sources de motivation et les passages à vide qui ont jalonné ce parcours. Ces moments critiques comme le précise Bridges (2006) participent à la transition entre l'incertitude provoquée par une nouvelle situation et la création de nouveaux repères pour retrouver mon équilibre. Ils prennent leurs sources dans la difficulté d'écrire et de décrire ce qui se vit dans la rencontre avec les personnels qui s'engagent dans le projet au sein d'un processus en constante évolution.

La création du modèle explicatif du développement de la compétence à collaborer m'a permis d'apprendre à synthétiser et organiser des concepts théoriques pour les rendre accessibles au milieu de pratique. La réalisation de l'épreuve doctorale m'a d'ailleurs incitée à le

faire. Comme l'affirme Becker (2004), l'apprentissage de l'écriture scientifique s'avère un passage tumultueux et difficile pour la personne qui s'y adonne pour la première fois. En effet, écrire pour rendre accessibles des arguments qui s'inscrivent dans une logique en construction et non aboutie s'est avéré pour moi tout un défi à relever. J'y suis pourtant parvenue et le modèle explicatif du développement de la compétence à collaborer est maintenant mis à la disposition des équipes qui désirent s'engager dans l'analyse de pratiques en utilisant ce référentiel qui a été conçu pour les soutenir.

La réalisation de projets d'intervention implique la rencontre avec des personnels. Le début du parcours a été marqué par ma volonté et ma motivation à trouver des solutions à des problèmes identifiés par le PE et le PS au regard de leur collaboration. C'est d'ailleurs en collaborant que le PE et le PS ont réussi à cerner leurs savoirs d'action leur donnant ainsi prise sur le développement de la compétence interprofessionnelle. Ils se sont reconnus capables de collaborer dans certaines situations. La prise de recul sur ces savoirs d'action leur permet dès lors de s'engager dans un processus de développement. À ce titre, le modèle explicatif du développement de la compétence à collaborer a soutenu l'engagement des participantes. Ce modèle systémique composé de trois moteurs (voir la Figure1) a mis l'accent sur la tryptique Vouloir, Savoir et Pouvoir collaborer. Il vient ainsi définir clairement les ressources externes et internes à mobiliser pour développer la collaboration interprofessionnelle du PE et du PS. Il constitue un support théorique pour appuyer leur volonté à s'engager dans une démarche d'analyse de pratiques visant le processus de développement de leur compétence à collaborer. Le guide d'accompagnement pour le développement de la collaboration interprofessionnelle, vient supporter le personnel de direction afin qu'il puisse soutenir cette motivation. La collaboration ne

se commande pas et elle ne se réalise pas par hasard elle est le fruit d'un engagement dans un processus qui nécessite l'appui du personnel de direction pour fournir les conditions favorables à cet engagement. Ce legs vise la valorisation du processus progressif de construction des savoirs qui se vit sur le terrain là où les problèmes rencontrés représentent des occasions pour penser et agir différemment donc pour apprendre (Dewey 1938/1993 ; Vygotski 1934/1997). Il incite par conséquent les organisations à adopter ce paradigme en adaptant la démarche d'accompagnement qui y est décrite. Je réalise aujourd'hui que tout le travail investi dans le parcours doctoral culmine avec la concrétisation de ce guide et a pour effet de renforcer mon identité de praticienne-chercheure. Cette posture comme le souligne DeLavergne (2007) met l'accent sur le taret qui vient préciser une double posture celle de la praticienne qui s'initie à la recherche. J'ai pris conscience que la rencontre avec soi-même représentait un événement structurant de la démarche doctorale. En effet, j'ai dû moi aussi apprendre en faisant. Collecter et organiser des données, en extirper le sens, les faire parler pour finalement raconter pour les rendre accessibles, sont les actions qui guident ce processus. Comme le soulignent Eco (1977/2016), « Ce qui importe est donc moins le sujet de la thèse que l'expérience de travail qu'elle implique (p.29). » La posture de praticienne-chercheure fait appel à cette volonté d'analyse de la réflexion suscitée par la conduite du projet I et II. La conception, la réalisation et l'analyse des projets représentent le premier niveau de réflexion. L'analyse de cette première analyse que Vacher (2015) associe au terme « méta » m'a permis de revisiter ces projets afin d'en dégager des savoirs professionnels. Le processus peut se définir ainsi : vivre des expériences professionnelles et les analyser afin d'en faire émerger des savoirs qui les rendent signifiantes et transférables. La finalité énoncée dans le programme du doctorat professionnel est de former des professionnels de haut niveau. Je sens pour ma part qu'au

terme de ce parcours que ce qui fait de moi une professionnelle de haut niveau est mon adhésion au paradigme de la question plutôt qu'à celui de la réponse. En ce sens, c'est par la recherche et l'enquête que je pourrai poursuivre ce cheminement qui comme je l'ai évoqué au début de ma conclusion ne s'arrêtera qu'à la fin de ma vie ! Je sais maintenant pourquoi j'ai entrepris cette démarche. Pour me former à un haut niveau, mais surtout pour assumer ma posture de praticienne qui encore et toujours recherche dans un monde complexe à relever des défis en cohésion avec l'évolution constante des besoins des praticiens.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ashbaker, B. Y. et Morgan, J. (2013). *Paraprofessionals in the classroom: A survival guide* (2e éd.). Boston, USA : Pearson Higher Ed.
- Barbier, J.-M. (2017). *Vocabulaire d'analyse des activités : penser les conceptualisations ordinaires*. (2^e éd.). Paris, France : Les Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action: une mise en mots des compétences?* Paris, France : L'Harmattan.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. doi:10.7202/1016748ar
- Barth, B.-M. (1996). Construire son savoir : apprendre dans un contexte de formation d'adultes. Dans E. Bourgeois (dir.). *L'adulte en formation : regards pluriels*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Becker, H. S. (2004). *Écrire les sciences sociales: commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre* (P. Fogarty et A. Guillemin, trad.). Paris, France : Ed. Economica. (Ouvrage original publié en 1986 en anglais sous le titre *Writing for social scientists. How to start and finish your Thesis, Book, or Article*. Chicago, Ill : University of Chicago Press).

- Bell, B.S. et Kozlowski, S. W. J. (2008). Active learning : Effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning, and adaptability. *Journal of applied Psychology*, 93(2), 296-316.
- Biémar, S. (2012). Grille des compétences de l'accompagnateur. Dans É. Charlier et S. Biémar. *Accompagner : Un agir professionnel* (pp. 161-166). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.charl.2011.01.0161.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., et Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A metaanalytic review. *Journal of Management*, 36, 1065-1105. doi: 10.1177/0149206309352880
- Boucenna, S., Charlier, E., Perréard-Vité, A. et Wittorski, R. (2018). *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles: des vecteurs de professionnalisation*. Toulouse, France : OCTARÈS Éditions.
- Bourassa, M., Phillion, R. et Chevalier, J. (2007). L'analyse de conduits: une coconstruction de groupe. *Revue Education et francophonie*, (35), 78-116.
- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projets. Formation et pratiques professionnelles*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bridges, W. (2006). *Transitions de vie : comment s'adapter aux tournants de notre existence*. Paris, France : InterÉditions.

- Cachet, O. (2009). Professionnalisme des enseignants et complexité: vers une conception dynamique de l'aigreur. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*. (39), 133-150.
- Charland, J.-P. (2005). *Histoire de l'éducation au Québec : de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Saint-Laurent, Canada : Éditions du renouveau pédagogique.
- Charlier, É. et Biémar, S. (2012). *Accompagner : Un agir professionnel*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.charl.2011.01.
- Chaubet, P. (2013). Des conditions favorables à une réflexion collective de l'expérience. *Éducation permanente*, 196, 53-63.
- Chevalier, J. M. et Buckles, D. (2008). *Social analysis systems 2 (SAS2): a guide to collaborative inquiry and social engagement*. New Delhi, India : SAGE Publications.
- Clot, Y et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes. *Travailler*, 4(7), 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1). doi:10.4000/pistes.3833
- Corbo, C. et Couture, J.-P. (2000). *Repenser l'école : une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*. Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.

- Costley, C. et Lester, S. (2012). Work-based doctorates: professional extension at the highest levels. *Studies in Higher Education*, 37(3), pp. 257-269.
- Dagenais, C. (2006). Vers une utilisation accrue des résultats issus de la recherche par les intervenants sociaux. Quels modèles de transfert de connaissances à privilégier? *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*. 39 (3), 23-35. doi:10.3917/lse.393.0023
- D'amour, D. (1997). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Québec, Canada.
- D'amour, D. et Oandesan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of interprofessional Care*, 19(sup 1), 8-20. doi:10.1080/13561820500081604
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, Hors-série, 3, 28-43.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., et Couture, C (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. doi:10.7202/000305ar
- Desgagné, S. et Bernard, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche «avec» plutôt que «sur» les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.

- Dewey, J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête* (G. Deledalle. Trad.). Paris, France : Presses Universitaires de France. (Original publié en 1938 en anglais sous le titre *Logic : The theory of inquiry*).
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant; une étude de cas*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.) Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Dumoulin, M. J. (2009). *La restructuration de l'expérience chez trois enseignantes débutantes en contexte d'accompagnement mentorat* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Duval, L., Lessard, C. et Tardif, M. (2005). Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 303-334. doi:10.702/0571261r
- Eco, U. (2016). *Comment écrire sa thèse*. (L. Cantagrel, trad.). France : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1977 en italien sous le nom de *Come si fa una tesi di laurea. Le materie umanistiche*, Milan, Italie : Bompiani).

- Faure, L., Gardiès, C. et Marcel, J-F. (2017). Formation des enseignants : apprentissages professionnels d'enseignants novices au travers de régulations en situation de classe. *Formation et profession*, 25(3), 72-89
- Friend, M., Cook, L. (2017) *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8e éd.). Boston, USA : Pearson.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. et Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
doi:10.1080/10474410903535380
- Fullan, M. (2010). *All systems go: the change imperative for whole system reform*. Thousand oaks, CAL: Corwin.
- Giangreco, M. F. (2010). Utilization of teacher assistants in inclusive schools: is it the kind of help that helping is all about? *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 341-345.
doi:10.1080/08856257.2010.513537
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. doi:10.7202/000304ar
- Gouvernement du Québec. (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Québec, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Gouvernement du Québec. (1996). *Programmes d'études adaptées. Enseignement primaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. (1997). *Programmes d'études adaptées. Enseignement secondaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. (2009). *À part entière : pour un véritable droit à l'égalité*. Drummondville, Québec : Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ).

Gouvernement du Québec. (2019). *Programme éducatif CAPS compétences axées sur la participation sociale*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Guerdan, V. (2009). La participation : un paradigme incontournable. Dans G. Vivian, G. Petitpierre, J.-P. Moulin, M-C. Haelewyck, (dir.), *Participation et responsabilités sociales. Un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle* (p. 3-14). Berne, Suisse : Peter Lang.

Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, 119-132.

- Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'air compétent en conseillance pédagogique en soutien à la réussite des élèves: à l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. Montréal, Canada : Les Éditions JFD inc.
- Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. Dans M. Fabre et al. *Situations de formation et problématisation*. (p.31-39). Paris, France : De Boeck.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. (2^e éd). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Labbé, L. et Fraser, D. (2003). L'approche positive: un modèle global et intégratif d'intervention. *La déficience intellectuelle*, 183-201.
- Laboskey, V. K. (2007). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. Dans J. Loughran, M. Hamilton, V. Laboskey et T. Russell (dir.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practice*, 2, (p.817-869). Dordrecht, The Netherlands : Springer.
- Lacroix, A., Bégin, L. et Marchidon, A. (2017). *Former à l'éthique en organisation: une approche pragmatiste*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Landry-Cuerrier, J. et Lemerise, T. (2007). La collaboration entre enseignants: données d'une enquête menée auprès d'enseignants du primaire. *Vie pédagogique*, (147), 24-30.

Le Boterf, G. (2002). Analyser, capitaliser et transférer des pratiques, une exigence pour agir en professionnel. *Les cahiers innover et réussir*, (4), 1-5.

Le Boterf, G. (2008). *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*. (2^e éd.). Paris, France : Éditions d'Organisation.

Lemire, N., Laurendeau, M.-C., Souffez, K., (2009). *Animer un processus de transfert des connaissances: bilan des connaissances et outil d'animation*. Montréal, Canada : Institut national de santé publique du Québec et Direction de la recherche, de la formation et du développement.

Leplay, É. (2009). *La formalisation et la validation de "savoirs professionnels" expression d'une culture professionnelle en travail social*. (Thèse de doctorat). Conservatoire National des Arts et Métiers Paris. Paris, France.

Lator, C., Périsset-Bagnoud, D., (2010). Travailler ensemble entre logiques professionnelles, organisationnelles et institutionnelles. Dans L. Corriveau. D. C. Lator. D. Périsset-Bagnoud et L. Savoie-Zacj (dir.). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 165-174). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy : Autonomy And Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4). 509-536.

Loi sur l'instruction publique. RLRQ. c. 1. Repéré à l'adresse <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>

- Martineau, S. et Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire: entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience. *Phronesis*, 1(3), 55-68. doi:10.7202/1012563ar
- Masciotra, D., Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent: Vers un curriculum pour la vie*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.masci.2009.01
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité: Les soirées de l'enpjj. *Les Cahiers Dynamiques*, 43(1), 4-9. doi:10.3917/lcd.043.0004.
- Meyer, J.-C. (2017). *Le travail collaboratif des enseignants : Pourquoi? Comment? : Travailler en équipe au collège et au lycée*. Paris, France : ESF éditeur.
- Mukamurera, J., Desbiens, J.-F. et Pérez-Roux, T. (dir.). (2018). *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui. Conditions, modalités et perspectives*. Québec, Canada : Éditions JFD inc.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles*. Paris, France : Presse Universitaire de France.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. (1^e éd.). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

- Perrenoud, P. (2000). L'école saisie par les compétences. Dans C. Bosman. F.-M. Gerard. et X. Roegiers. (dir.). *Quel avenir pour les compétences?* (p. 21-41). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2008). Obligation de compétence et analyse du travail: rendre compte dans le métier d'enseignant. dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 207-232). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Presseau, A. Frenay, M. (dir.). (2004). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Presseau, A., Miron, J. et Martineau, S. (2004). Le développement de compétences professionnelles: quelles jonctions possibles entre l'articulation théorie/pratique et le transfert. Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.). *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Rivard, P. et Lauzier, M. (2013). *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines; pour préserver et accroître le capital compétence de l'organisation* (2^e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Rivière, V. et Cadet, L. (2011). Mise en perspective des savoirs professionnels dans des discours de retour d'expérience. Étude contrastée de deux enseignantes de français langue étrangère. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, (43), 41-55.

- Roussel, J. F. (2011). *Gérer la formation, viser le transfert*. Montréal, Canada : Guérin.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *Introduction à la recherche en éducation*, 2, 171-198.
- Schwarz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968. doi:10.3917/rfs.474.0929
- Solomon, P. (2010). La collaboration interprofessionnelle: mode passagère ou voie de l'avenir? *Physiotherapy Canada*. 62 (1), 56-65. doi:10.3138/physio.62.1.5
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération* (2^e éd.). Montréal, Canada : Les Presse de l'Université de Montréal
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Sainte-Foy, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1992). L'Orthopédagogie en milieu scolaire: Émergence, évolution et Professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990). *Revue d'histoire De l'éducation*, 4(2), 233-267. Repéré à <https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v4i2.970>
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2015). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Thievenaz, J. (2014). Repérer l'étonnement : une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation. *Education Permanente*. 81-96.

Université de Sherbrooke. (2019). *Balises de l'activité synthèse (DED 923)*. Sherbrooke, Faculté d'éducation.

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive: comprendre et agir*. (1^e éd.). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (1^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter éd., *Savoirs en (trans)formation: Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 245-263). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.hofst.2009.01.0245.

Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours professionnels en devenir. *Ikastaria*.19, 37-67.

Vygotski, L. S. (1997) *Pensée et langage*. (3^e éd.). Paris, France : La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934 en russe).

Wehmeyer, M. L. et Abery, B. H. (2013). Self-Determination and Choice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 399-411. doi:10.1352/1934-9556-51.5.399

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université Laval.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France : Éditions l'Harmattan.

Wittorski, R. (2012). La production de savoirs professionnels par et dans une recherche collaborative chercheurs-praticiens dans le milieu de la protection judiciaire. Dans G. F. et L. G. B. Bourassa (dir.), *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles: le double jeu de la recherche collaborative* (p. 15-25). Presses de l'Université Laval. Repéré à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00798760>

Wittorski, R. (2018). L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : une professionnalisation croisée des individus, des activités et des organisations. Dans S. Boucenna, E. Charlier, A. Perreard-Vité et R. Wittorski (dir.), *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles: des vecteurs de professionnalisation* (143-153. Toulouse, France : OCTARÈS Éditions.

Yvon, F. et Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, 19-35.

ANNEXE A. TABLEAU ILLUSTRATIF DE LA DÉMOCRATISATION DE L'ÉDUCATION

ANNÉE	ÉLÉMENTS MARQUANTS	LES EFFETS SUR LA DÉMOCRATISATION DE L'ÉDUCATION
1963-1966	La commission Parent qui donne lieu à la publication du <i>Rapport Parent</i> : 5 volumes et plus de 600 recommandations pour repenser l'Éducation au Québec	Première demande adressée au gouvernement provincial pour qu'on accorde à tous les élèves une égalité des chances; Une place est maintenant faite aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) pour avoir accès à des services spécialisés dans les milieux d'éducation et de formation (Corbo et Couture, 2000).
1964	Création du Ministère de l'Éducation	L'État se porte garant au regard de l'égalité des chances en donnant l'accès à l'école et à l'éducation à tous les citoyens (Charland, 2005).
1965	Création des programmes universitaires en orthopédagogie et en adaptation scolaire	Réponse concrète apportée aux institutions pour soutenir la scolarisation de tous les élèves en répondant à la diversité de leurs besoins (Tardif et Lessard, 1992).
1976	Publication du <i>Rapport COPEX</i> : Comité provincial sur l'enfance exceptionnelle	Recommandation de revoir et de restructurer la manière dont les services sont donnés aux élèves dans les milieux d'éducation et de formation (Duval, Lessard et Tardif, 2005).
1978	Implantation de la politique de l'adaptation scolaire	Décision de privilégier l'intégration des élèves HDAA dans le plus normal et normalisant possible; Bouleversement au niveau de tout le système scolaire public; Recrutement de personnel professionnel (psychologue, orthophonistes, orthopédagogues) pour évaluer, classer et organiser l'intégration des EHDA en classes ordinaires ou en classes spéciales dans les écoles ordinaires (Duval et al., 2005).
1996	Implantation des programmes d'études adaptés en français, mathématiques et sciences humaines	Distinction faite entre les concepts de déficience, d'incapacité et de handicap La responsabilité du handicap n'est plus attribuée à la personne L'action éducative contribue à atténuer le handicap (MÉQ, 1995)
2008	Plan d'action pour soutenir la réussite des EHDA	Volonté affirmée par le Ministère de l'Éducation des loisirs et des sports de préparer tous les enseignants à intervenir auprès des EHDA et ce quel que soit leur regroupement. (MELS, 2008) Démocratisation de la réussite
2015	Implantation du <i>programme éducatif CAPS</i> (compétences axées sur la participation sociale)	Le programme fait la promotion des concepts d'autodétermination et du développement optimal de la participation sociale des élèves qui présentent une déficience intellectuelle de moyenne à sévère
2019	Parution de la version officielle et finale du <i>programme CAPS-I</i> pour les élèves de 6-15 ans	Le <i>programme CAPS-II</i> est en cours d'écriture et visera à répondre aux besoins particuliers des jeunes de 15 à 21 ans . Le programme fait la promotion de la participation sociale des élèves dans une approche inclusive.

ANNEXE B. GRILLE RÉPERTOIRE POUR IDENTIFIER LES MOTEURS DE L'ACTE COLLABORATIF

Avoir du temps PE2	Communiquer, se comprendre et se respecterPS6	S'entendre sur des objectifs à atteindre avec les élèvesPS6	S'impliquer et croire que nos élèves peuvent progresser PS6	Vouloir collaborer et avoir un esprit d'équipePS5	Partager nos expertises PE2 PE4	Établir et garder des routines et délimiter nos rôles PS6
Avoir du temps pour planifier et s'organiser en équipe PS5	Pouvoir se parler et se comprendre PS5	Faire des concessions pour arriver à des attentes communes PS5	Observer, comprendre et agir ensemble pour coconstruire des solutions PE2	Faire confiance dans l'intervention de l'autre et rester attentif à ses besoins PS7		Avoir la même perception et la même compréhension des rôles et des responsabilités de chacun PS5
Prendre du temps PE3	Savoir communiquer, transmettre et partager efficacement les informations PE2	Avoir une vision commune des attentes (priorités et objectifs d'apprentissage) PE2	Se sentir responsable ensemble de la progression des élèves PE2	Vivre ensemble des expériences communes PS1		Connaître nos rôles et nos responsabilités dans l'implantation du programme CAPS

	Échanger et communiquer PE4	Le PI est un sujet de collaboration PE2 PE4	Il faut s'impliquer PE4			Clarifier les rôles de chacun PE3
Il faut du temps pour échanger sur l'apprentissage des élèvesPS1	Pouvoir se parler et se dire les vraies choses PE3	Avoir une vision commune et partager les mêmes croyances PE4	Chaque personne doit s'impliquer à sa façon PE3	faire confiance dans l'intervention de l'autre et rester attentif à ses besoins PS7		Connaître nos rôles professionnels PE4
Avoir du temps avec l'enseignante et avec toute l'équipePS7	Travailler en équipe et communiquer efficacement dans le respect de chacun PS1	S'entendre sur les objectifs à atteindre avec les élèves PE3	Planifier ensemble les interventions PE3			Connaître les compétences du programme de formation PS1
	Se consulter sur les élèves et le faire au bon moment PS7	Travailler dans le même sens, avoir les mêmes buts et les mêmes objectifs PS5	Être certaine qu'on se comprenne PS7	Communiquer de différentes façons au verbal, à l'écrit et au non verbal et utiliser toutes ces façons PS6	Planifier les moyens du PI, les réaliser et les évaluer ensemble PS1	Connaître les rôles et les responsabilités de chacun, pouvoir s'entraider autant dans la planification que dans la réalisation PE2

Défi organisationnel

Défi communicationnel

Défi pédagogique

ANNEXE C. LA COMMUNICATION PROFESSIONNELLE. L'APPROPRIATION DU PROGRAMME DE FORMATION CAPS : UN LEVIER POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À COLLABORER

L'appel de communication a été lancé par le comité de direction (E. Poirel, S. Guillemette et M. Dembelé) du numéro thématique « Le développement professionnel en éducation au Québec : les étudiants au doctorat professionnel partagent leur pratique » dans la Revue Enseignement et Recherche en Administration de l'Éducation (<http://revue.aderae.ca/index.php/ERADE>)

Voici à cet effet une copie du courriel que j'ai fait parvenir, suivi du résumé de l'article proposé.

De : Sylvie Normandeau <Sylvie.Normandeau@USherbrooke.ca>

Envoyé : 28 mai 2019 15:30

À : Poirel Emmanuel <emmanuel.poirel@umontreal.ca>

Cc : Nancy Granger <Nancy.Granger@USherbrooke.ca>; Jean-Claude Kalubi-Lukusa <Jean-Claude.Kalubi-Lukusa@USherbrooke.ca>

Objet : appel d'article pour la revue ERADE

Bonjour,

Je désire par la présente répondre à l'appel d'article pour la revue ERADE. Je suis étudiante au doctorat professionnel à l'Université de Sherbrooke.

J'ai joint à l'envoi le sujet de ma communication et les noms des membres qui composent mon comité de direction.

Merci de prendre connaissance de ces documents.

Sylvie Normandeau

Étudiante au doctorat professionnel

Université de Sherbrooke

RÉSUMÉ EN RÉPONSE À L'APPEL DE COMMUNICATION

Résumé : Dans le contexte québécois d'enseignement aux élèves de 5-12 ans en déficience intellectuelle moyenne à sévère, le programme de formation de compétences axées sur la participation sociale (CAPS) est en cours d'appropriation dans différents milieux. Sa mise en application nécessite une approche basée sur la collaboration des divers acteurs qui gravitent autour des élèves ciblés. Dans le cadre de projets d'intervention réalisés au doctorat professionnel, l'accompagnement du personnel enseignant (PE) et du personnel de soutien (PS) a rendu possible la création d'un modèle explicatif du développement de la compétence à collaborer (LeBoterf 2008 ; Cachet 2009). Au terme de la définition des moteurs de valorisation qui composent ce modèle, le PE et le PS ont demandé de poursuivre leur développement professionnel dans une démarche d'analyse de pratiques (Donnay et Charlier, 2008; Gomez, 2004 ; Guillemette, 2017). Le choix d'un dispositif d'accompagnement utilisant l'autoconfrontation à partir de séquences vidéo filmées en classe soutient l'analyse de pratiques pour comprendre la dynamique d'action du PE et du PS (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000). Selon Clot (1999a), les commentaires formulés spontanément lors du visionnement des séquences par les participants représentent des objets de réflexion qu'ils acceptent de soumettre à l'analyse et par conséquent qui se transforment en sujet de développement professionnel. Nous nous sommes inspirée du modèle de recherche collaboratif proposé par Desgagné et *al* (2001) pour rendre compte des retombées de ce projet pour la communauté de pratique et pour la communauté professionnelle produites par l'analyse réflexive et suscitée par le dispositif d'autoconfrontation (Clot et *al*, 2000). Notre communication décrira la démarche empruntée les défis rencontrés et les pistes de solutions coconstruites avec cette équipe pour identifier les freins, les facilitateurs et les souhaits pour le développement de leur compétence à collaborer et sur lesquels ils peuvent et veulent agir.

La proposition d'article a été acceptée le 15 juin 2019

Bonjour Madame Normandeau,

Le comité de direction du numéro thématique « Le développement professionnel en éducation au Québec : les étudiants au doctorat professionnel partagent leur pratique » dans la Revue ***Enseignement et Recherche en Administration de l'Éducation*** (<http://revue.aderae.ca/index.php/ERADE>) a le plaisir de vous informer que votre proposition d'article a été acceptée. Nous attendons donc votre proposition de manuscrit **au plus tard le 15 octobre 2019.**

Votre proposition devra être envoyée à l'adresse suivante emmanuel.poirel@umontreal.ca. Elle devra être **en format Word** et **anonymisée**, c'est-à-dire que vous allez devoir nous faire parvenir votre proposition (titre, résumé, mots clés, texte, références) sans y indiquer le nom des auteurs et en vous assurant de rendre anonyme le document Word (souris de droite - onglet propriété – onglet détail – assurez-vous que le document est anonyme) .

Au plaisir de vous lire !

Responsables du numéro thématique :

Emmanuel Poirel

Professeur

Département d'Administration et fondements de l'éducation

Université de Montréal

Suzanne Guillemette

Professeure

Département de Gestion de l'éducation et de la formation

Université de Sherbrooke

Martial Dembélé

Professeur

Département d'Administration et fondements de l'éducation

Université de Montréal

L'article a été soumis le 14 octobre 2019

« Ce que nous devons apprendre à faire, nous
l'apprenons en le faisant ! »
Aristote

INTRODUCTION

Le travail collaboratif dans les classes d'adaptation scolaire qui accueillent des élèves en déficience intellectuelle moyenne à sévère représente un enjeu majeur du développement professionnel pour les personnels qui y travaillent (Tardif et Levasseur, 2015). En effet, le personnel enseignant en adaptation scolaire (PE) et le personnel de soutien en éducation spécialisée (PS) qui sont assignés à la même classe forment une équipe de travail. Or, il appert que la réunion de ces personnels ne garantit pas leur collaboration et leur interdépendance (Friend et Cook, 2017 ; Little, 2010). Pour y arriver, les membres des équipes doivent s'engager volontairement dans une démarche de coconstruction du partage du travail éducatif (Meyer, 2017). Cette démarche suscite l'explicitation des savoirs tacites des personnels impliqués, qui se faisant, prennent conscience de leur activité et de leur potentiel de développement. L'analyse réflexive ainsi réalisée constitue le moteur de développement professionnel progressif et continu inhérent à la prise en considération et à l'acceptation de la complexité de leur métier (Donnay et Charlier, 2008 ; Guillemette, 2017 ; Vacher, 2015). Cette prise de conscience, aura pour effet non seulement de transformer leur pratique, mais aussi leur croyance à pouvoir se transformer eux-mêmes (Begon, Mairesse, 2013 ; Donnay et Charlier, 2008 ; Vacher, 2015). Nous proposons de montrer dans cet article, comment le PE et le PS ont su définir un langage partagé pour décrire les enjeux liés à leur collaboration. Ils ont ainsi posé le premier jalon pour le développement de leur compétence à collaborer, et ce par

leur engagement dans un projet collaboratif. Dans cet article, le contexte dans lequel le projet a pris forme sera décrit, puis les concepts qui ont soutenu la mise en œuvre seront explicités. Les résultats obtenus seront décrits et analysés. Enfin, les retombées anticipées pour la communauté de pratique et pour la communauté de recherche seront mises à jour et permettront de tracer la voie vers un projet d'intervention subséquent.

1 CONTEXTE : TRAVAIL ÉDUCATIF ET IMPLANTATION DU PROGRAMME DE FORMATION CAPS

Dans le contexte québécois d'enseignement aux élèves de 5 à 12 ans en déficience intellectuelle moyenne à sévère, le programme de formation de compétences axées sur la participation sociale (CAPS) est en cours d'appropriation dans différents milieux. Dans ce programme, la participation sociale est définie comme le « résultat des influences multiples entre les caractéristiques d'une personne et les éléments de l'environnement physique et social » (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche MEES, 2015, p. 5). Or, en contexte scolaire, l'environnement physique et social de l'élève est façonné à la fois par les interventions du PE et du PS qui sont affectés à la même classe d'élèves. Dans son énoncé de la politique de l'adaptation scolaire, le ministère de l'Éducation affirme que le PE est le maître d'œuvre en ce qui concerne l'adaptation des services destinés aux élèves en situation de handicap (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 1999). C'est précisément pour l'aider à répondre à cette exigence que les commissions scolaires ajoutent les services du PS en classe. La présence du PS implique dès lors un partage des rôles et des responsabilités avec le PE. Il s'avère que ce partage est non seulement difficile à définir (Tardif et Levasseur, 2015), mais qu'il peut de plus, provoquer

une dépendance de l'élève à l'adulte et limiter ses interactions avec les pairs (Giangreco, 2010). L'injonction à la collaboration est donc exacerbée en contexte d'implantation de programme afin d'en atteindre sa finalité. Bien que le programme de formation soit l'outil de travail du PE et qu'il doit le mettre en application, c'est en collaborant avec le PS que sa finalité peut être réalisée (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau et Tétreault, 2004). Depuis les années 2000, différentes fonctions occupées au sein des commissions scolaires nous ont permis d'accompagner plusieurs dyades composées d'un membre du PE et du PS. Des constats émergent de ces expériences vécues. Notamment les questionnements similaires formulés par les différentes dyades. À titre d'exemple, comment collaborer pour la mise en application du programme de formation? Comment favoriser la cohérence dans les interventions en classe ou encore se partager les responsabilités afin de faire évoluer les élèves? C'est en voulant soutenir les équipes dans leurs recherches de moyens que ce projet d'intervention a pris forme dans le cadre du doctorat professionnel.

2 LES CONCEPTS ÉMERGENTS

La conduite d'un projet d'intervention s'actualise comme un processus en évolution, au cours duquel différentes options se présentent. Les concepts théoriques suivants ont émergé et, à l'instar de Boutinet (2010), se sont présentés comme des sources d'inspiration pour appuyer la pertinence du projet, pour en soutenir sa conception et sa mise en application. L'association de l'acte collaboratif à une logique de développement de compétence professionnelle s'avère pertinente pour faire face à la complexité que représentent l'appropriation et la mise en application d'un nouveau programme de formation (Perrenoud, 2006). En ce sens, plusieurs référentiels de compétences professionnelles placent le travail d'équipe, la collaboration et la coopération comme

exigence de maîtrise (Martinet, Raymond, Gauthier, ministère de l'Éducation, 2004; Perrenoud, 2007). À l'instar de Le Boterf (2008, p. 15), le concept de compétence est envisagé ici comme « un processus plutôt que comme une somme de ressources ». En ce sens, il se doit d'être réfléchi en termes de mobilisation de ressources (internes et externes), par un praticien qui saura les combiner en faisant des choix opportuns dans une action située. Par ailleurs, le développement de la compétence à collaborer du PE et du PS qui œuvrent ensemble au sein du même groupe d'élèves a été associé au concept de collaboration interprofessionnelle. Interprofessionnelle, puisque cette collaboration se réalise au sein de deux métiers : celui d'enseignant en adaptation scolaire et celui de technicien en éducation spécialisée. Selon D'Amour (1997), Dionne (2003), Landry-Cuerrier et Lemerise (2007), cette collaboration interprofessionnelle se vit par des interactions entre au moins deux groupes distincts de professionnels qui s'entendent sur la poursuite d'un but commun, en relevant des défis communicationnels afin d'assumer une prise de décision. D'Amour et Oandasan (2005) l'envisagent de leur côté comme un processus mettant en relation des professionnels de différentes disciplines engagés dans la recherche de modalités de pratique cohérentes pour donner réponse à des besoins identifiés. Le concept de collaboration interprofessionnelle fait donc à la fois référence au processus interactionnel dans lequel il se vit et aux résultats qu'il produit (Solomon, 2010). La finalité du programme CAPS constitue le but commun et c'est en développant l'interdépendance du PE et du PS qu'il pourra être poursuivi. Selon Little (1990), l'interdépendance se réalise en situation de résolution de problèmes complexes, où le partage d'expertise, de ressources et de responsabilités mène à l'établissement d'un cadre de référence commun négocié et partagé. C'est par l'activité réflexive telle que décrite par Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture (2001) que la négociation et le partage

d'expertise se sont amorcés. L'activité réflexive est envisagée ici comme analyse réflexive de la pratique et est définie comme étant « une démarche d'explicitation et d'analyse de leur pratique en vue de l'améliorer » (Desgagné et al., 2001, p. 39). C'est donc au travers de leurs conceptions personnelles et uniques de leur métier respectif que le PE et le PS sont confrontés au regard de l'autre qui ne l'exerce pas, influençant ainsi singulièrement leur développement professionnel individuel (Clot, 2012).

À la lumière de ce cadre théorique, la visée du projet d'intervention a été énoncée comme suit : Comprendre la transformation des pratiques de collaboration du PE et du PS qui se manifestent dans des classes d'élèves de 5-12 ans présentant une déficience intellectuelle.

Les objectifs spécifiques suivants ont été ciblés :

1. Identifier les moteurs de valorisation de l'acte collaboratif ;
2. Soutenir l'appropriation et l'implantation du programme de formation CAPS par le PE et le PS.

3 LES ACTEURS DU PROJET

Au total, sept femmes ont participé au projet soit, quatre membres du PS et trois membres du PE. Elles exercent leur métier au sein de groupes adaptés de développement de l'autonomie fonctionnelle (GADAF) dans une école régulière en milieu rural en Montérégie. Les élèves de ces classes ont tous reçu un diagnostic de déficience intellectuelle moyenne à sévère et habitent sur le territoire de la Commission scolaire qui gère cette école. Les membres du PE cumulent entre onze

et vingt-six années d'expérience en enseignement en adaptation scolaire tandis que les membres du PS pour leur part cumulent entre 12 et 17 années d'expérience auprès d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA).

4 LA MÉTHODOLOGIE ET LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET

Le projet mobilise des acteurs volontaires issus du PE et du PS qui s'unissent pour cerner leurs forces et leurs difficultés à collaborer en contexte d'implantation de programme de formation. Nous nous sommes inspirés du modèle de recherche collaborative telle que décrite par Desgagné et al., (2001), pour accompagner les acteurs à identifier les facilitateurs, les freins et les souhaits au regard de leur expérience de collaboration. La conduite d'entrevues semi-dirigées a été la première étape du processus de construction de sens autour du thème central de la collaboration. À l'instar de Baribeau et Royer (2012) et de Van der Maren (1995), le choix de l'entrevue semi-dirigée donne accès à toute la complexité de l'expérience individuelle des personnes interviewées. Les verbatim des entrevues ont été analysés afin de dégager les éléments clés qui ont été par la suite, resoumis aux participants en individuel pour en négocier et valider le sens en y accolant des exemples tirés de leurs expériences quotidiennes.

Une rencontre de mise en commun constituait l'étape finale. C'est lors de cette rencontre que les acteurs ont partagé leurs éléments individuels. La mise en commun a été réalisée en donnant la parole à chaque acteur afin qu'il puisse présenter les exemples qu'il avait choisis pour les illustrer. Cette étape fut déterminante puisqu'elle a suscité non seulement la prise de parole de tous, mais aussi la prise en considération de plusieurs aspects de la collaboration pour en dégager une compréhension exhaustive et partagée (Chevalier et Buckle, 2008 ; Savoie-Zajc, 2000). Tous

les éléments individuels ont été regroupés dans un tableau commun et ont suscité l'émergence de trois grandes catégories de défis liés à la collaboration, reconnues et identifiées par les acteurs : défis d'ordre communicationnel, organisationnel et pédagogique. Des questions spécifiques à chacun des défis ont permis de synthétiser, de clarifier et de fusionner des données. Les construits ont été élaborés en utilisant des indicateurs observables pour répondre aux questions en lien avec les trois défis identifiés :

- De quelle façon pouvons-nous agir pour mieux communiquer ?
- De quelle façon pouvons-nous agir pour mieux nous organiser ?
- De quelle façon pouvons-nous agir pour mieux faire apprendre ?

Les réponses aux questions ont été inspirées des éléments individuels mis en commun.

L'implication des acteurs dans la formulation des réponses à ces questions a permis de les engager dans la recherche de solutions coconstruites qui ont pu émerger de l'analyse réflexive induite tout au long de la démarche de projet (Bourassa, Philion et Chevalier, 2007 ; Desgagné et al., 2001).

5 LES RÉSULTATS

Emprunter à la méthodologie de la recherche collaborative, suppose une vision constructiviste de l'apprentissage et du développement professionnel. Dans cet esprit, les acteurs du PE et du PS se sont inscrits comme des partenaires de recherche motivés pour réfléchir leur développement professionnel. Ce faisant, ils ont abordé leur réflexion sur la pratique à la fois

comme sujet, mais aussi comme objet de recherche (Van Der Maren, 1999 ; Perrenoud, 2001). La mise en mots et le partage de leur expérience respective liée à la collaboration les ont conduits à réfléchir à leurs savoirs d'action (Donnay et Charlier, 2008). Le PE et le PS ont eu l'occasion de partager le fruit de leur réflexion, ce qui a parfois suscité des conflits cognitifs. L'exposition aux analyses diversifiées les a ainsi orientés vers une remise en question de leur réflexion en les invitant à se prendre comme sujet d'analyse. La présentation des verbatim recueillis servira à illustrer la prise de recul des acteurs. La prise de parole sur la collaboration réalisée lors des entrevues a été renégociée lors de la mise en commun. Cet effort pour faire entrer dans sa réflexion, des éléments qui appartiennent à la réflexion de l'autre, crée ainsi un espace pour la métaréflexion. C'est par cette prise de recul qu'a émergé la catégorisation en termes de défi organisationnel, communicationnel et pédagogique. « J'ai pris conscience de nos savoirs et de l'importance de nous outiller comme équipe pour mieux les utiliser (PE2) » ; « C'est très aidant et ça nous amène un œil externe et une analyse autre que juste la nôtre (PS5) » ; « L'analyse ensemble, l'analyse réflexive, c'est un gros travail, j'en apprécie énormément les retombées! Je sens que ça peut faire évoluer les choses. (PE4) ». En faisant référence à l'évolution des choses, la PE4 met l'accent sur les effets possibles de la mise en œuvre de la réflexivité qui comme le précisent Donnay et Charlier (2008, p. 10) peut contribuer à « accroître chez le praticien, son sentiment de maîtrise de ses situations de travail (empowerment) ».

5.1 Les défis d'ordre communicationnel

Les acteurs ont tôt fait d'identifier l'influence de la communication sur la façon dont se vivent leurs interactions professionnelles. À l'instar de Friend et Cook (2017), la communication est jugée efficace quand les moyens utilisés permettent d'atteindre les buts tout en faisant progresser la relation entre les personnes qui les utilisent. À ce titre, voici quelques exemples des éléments énoncés et partagés : « Communiquer, se comprendre et se respecter (PS6) » ; « Savoir communiquer, transmettre et partager efficacement les informations (PE2) » ; « Communiquer de différentes façons au verbal, à l'écrit et au non verbal et utiliser toutes ces façons (PS6) ». La reconnaissance de l'importance de la communication sur la qualité de leur collaboration et sur leur pouvoir d'agir pour l'améliorer a permis d'énoncer les pistes d'action suivantes :

- Utiliser la période de libération commune pour apprendre à communiquer efficacement.
- Mettre en place une procédure pour que cette période soit utilisée efficacement.
- Prendre des notes et assurer un suivi aux rencontres et aux décisions qui y seront prises.

5.2 Les défis d'ordre organisationnel

L'appropriation d'un nouveau programme implique des activités de formation qui doivent s'inscrire dans l'emploi du temps du PE et du PS. La plage horaire comprend par ailleurs, très peu de temps où le PE et le PS sont simultanément libérés. Lors du déroulement du projet, quarante-cinq minutes par période de cinq jours rendaient possible une rencontre conjointe des membres du PE et du PS des trois classes impliquées. Le manque de temps a été reconnu comme un frein majeur à la collaboration dans ce contexte d'appropriation de programme. « Avoir du temps pour planifier et s'organiser en équipe (PS5) » ; « Il faut du temps pour échanger sur l'apprentissage des élèves

(PS1) » ; « Avoir du temps avec l’enseignante et avec toute l’équipe (PS7) ». Les pistes d’action énoncées par le groupe recourent celles qui concernent le défi communicationnel :

- Utiliser la période de libération commune pour échanger sur la planification des apprentissages.
- Mettre en place une procédure ou une façon de faire pour que cette période soit efficace.

Il est ainsi possible d’en déduire que les acteurs désirent utiliser leur période de disponibilité commune pour apprendre non seulement à communiquer efficacement, mais pour cibler la planification des apprentissages des élèves comme objet de communication afin de développer une compréhension partagée. Le temps est représenté comme un facteur déterminant pour la collaboration interprofessionnelle. Tous les éléments ont d’ailleurs été rapportés par les acteurs du PS qui sont majoritairement en présence élèves et n’ont qu’une seule période de quarante-cinq minutes par semaine en leur absence.

5.3 Les défis d’ordre pédagogique

L’arrivée d’un nouveau programme de formation provoque des remises en question non seulement pour le PE qui est responsable de sa mise en application, mais aussi pour le PS qui se doit également d’en comprendre et d’en respecter les orientations. Les acteurs ont relevé la difficulté à partager une compréhension commune des concepts en jeu dans le programme CAPS. À cet effet, Beauregard (2006) a souligné l’importance des représentations des intervenants face aux objectifs poursuivis avec les élèves. Ces représentations ont une influence déterminante sur leur pratique et sur la représentation qu’ils se font de leur rôle. La qualité de la collaboration

interprofessionnelle serait influencée par la reconnaissance de l'importance des rôles et des expertises de chacun et l'engagement dans une relation où l'interdépendance est valorisée et assumée (D'Amour, 1997 ; Dionne, 2003 ; Landry-Cuerrier et Lemerise, 2007). À ce sujet, l'interdépendance du PE et du PS a été identifiée comme un facteur déterminant pour l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés pour les élèves. « Se sentir responsable ensemble de la progression des élèves (PE2) ; « S'entendre sur des objectifs à atteindre avec les élèves (PS6) » ; « Connaître les compétences du programme de formation CAPS (PS1) ». Les pistes de solution énoncées sont les suivantes :

- Cibler certaines périodes de libération commune pour faire des liens entre les objectifs du plan d'intervention des élèves et les compétences du programme de formation CAPS.
- Mettre en pratique les 5 phases du plan d'intervention (MELS, 2004).

Ces résultats obtenus à partir des défis engendrés par la collaboration entre le PE et le PS ont suscité le besoin de les intégrer dans un modèle de développement de la compétence à collaborer. Il pourrait ainsi servir la communauté de pratique en leur donnant un modèle de référence issu de leur analyse réflexive. Il pourrait également être utilisé dans le milieu de la recherche en offrant un modèle pour l'accompagnement du PE et du PS désirant développer leur compétence à collaborer.

5.4 L'émergence d'un modèle explicatif du développement de la compétence à collaborer

Le concept de compétence, appelle comme le souligne Cachet (2009, p. 139), « une conceptualisation dynamique de l’agir où chacun des trois pôles (savoir-agir, vouloir-agir et pouvoir-agir) conditionne l’émergence d’une action compétente, susceptible d’influencer les deux autres, tout en étant le théâtre de combinaisons entre diverses composantes ». Les défis et les pistes de solution identifiés par les acteurs font référence à la mobilisation de ressources internes et externes et s’inscrivent dans des actions situées. C’est à partir de ce modèle interactif initialement proposé par Le Boterf (2008) et adapté par Cachet (2009) qu’a émergé la proposition suivante du modèle explicatif du développement de la compétence à collaborer. La figure qui suit présente les trois moteurs identifiés, les ressources externes et internes au regard du contexte d’implantation du programme CAPS, tout en suggérant leur interdépendance dans le développement de la compétence à collaborer.



Figure 1. Modèle explicatif du développement de la compétence à collaborer, à partir de l'adaptation du modèle du savoir agir avec compétence de Cachet, 2009

Trois moteurs contribuent au développement de la compétence à collaborer et permettent d'analyser les pratiques du PE et PS. Ainsi, le vouloir, le pouvoir et le savoir collaborer,

s'inscrivent dans un modèle systémique. À chacun des moteurs sont associées des ressources internes et externes modulées par les situations dans lesquelles travaillent le PE et le PS.

La motivation est la ressource interne du vouloir collaborer alors que le contexte d'implantation du programme CAPS en représente la ressource externe. D'une part, la motivation prend sa source dans l'espérance de vivre des expériences enrichissantes, où le partage équitable, le respect et la reconnaissance des contributions individuelles sont à la base des relations qui seront vécues (D'amour, 1997). D'autre part, le programme CAPS et sa complexité constituent une situation professionnelle qui influence l'engagement des acteurs scolaires.

Le pouvoir collaborer trouve sa source dans la compréhension de chacun des rôles et des responsabilités et de la mise en œuvre de ceux-ci, lorsqu'il s'agit des ressources internes. En ce qui concerne les ressources externes, ce sont les référentiels légaux tels que la convention collective, le contrat de travail, le projet éducatif de l'établissement qui influencent les conditions de travail des praticiens. À ce titre, le partage du travail éducatif qui représente le tremplin à l'expérimentation et à l'expression de la collaboration peut être modulé selon la mobilisation de ces différents référentiels.

Enfin, *le savoir collaborer* implique les ressources internes de la personne, soit sa connaissance du programme de formation, des élèves, sa capacité à interagir et à s'ouvrir au dialogue. Les ressources externes sont ses collaborateurs avec lesquels il doit développer sa compétence à collaborer.

6 LES RETOMBÉES POUR LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

L'adoption d'un langage partagé et rendu explicite par des pistes de solutions constitue le premier jalon pour le développement de la compétence à collaborer du PE et du PS. Ils ont ainsi, à l'issue de ce projet, énoncé le désir d'utiliser leur période de libération commune pour planifier de manière efficiente les activités d'apprentissage des élèves. Ils ont aussi voulu développer des stratégies de communication efficaces et ont souhaité préciser leurs rôles et leurs responsabilités dans l'appropriation et la mise en application du programme CAPS. Ces différentes pistes d'action nécessitent la mobilisation de ressources externes et internes inscrites dans un modèle de développement de la compétence à collaborer qui fait maintenant consensus auprès d'eux. Les personnels engagés dans le projet sont maintenant capables de reconnaître, d'identifier et de mobiliser ces ressources dans l'action. Ils peuvent de plus, utiliser cette modélisation systémique pour prendre du recul sur leurs actions. La prise en considération des ressources des trois différents moteurs de la collaboration les amène à dépasser leurs savoirs d'expérience pour faire entrer dans leur réflexion des savoirs théoriques coconstruits avec eux. (Vacher, 2015 ; Desgagné et al., 2001).

7 LES RETOMBÉES POUR LA COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE

La démarche réalisée dans ce projet a été marquée dans le temps par la mise en place d'actions qui se sont avérées pertinentes pour le milieu de pratique, car stabilisée par un cadre théorique (Boutinet, 2010). Nous décrivons ici les différentes étapes menées et les effets obtenus.

La première étape a été de s'assurer que les participants accordent leur crédibilité à la fois à l'objet de réflexion (la collaboration interprofessionnelle) et à la personne qui accompagne la démarche de projet (la doctorante). La vision constructiviste du praticien considéré comme partenaire indispensable à la recherche de solutions aux questions qu'il se pose (Desgagné et al,

2001), la bienveillance énoncée comme valeur prioritaire dans l'accompagnement (Guillemette, 2017) ont contribué à établir ce climat de confiance propice à l'engagement des acteurs. En choisissant la conduite d'entrevues semi-dirigées, nous avons convenu de donner accès à toute la complexité de l'expérience individuelle des personnes interviewées (Baribeau et Royer 2012 ; Van der Maren, 95 ;). Le choix de cet outil de collecte de données a favorisé la participation optimale du PE et du PS, évitant ainsi de créer des malaises qui pourraient survenir face à l'utilisation de l'écrit pour certaines personnes. L'étape de la mise en commun des grilles individuelles et de la présentation des exemples de situation de pratique a permis de prendre en considération « le plus de facettes possibles du problème étudié... [et ainsi] dégager une compréhension riche du phénomène analysé » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000 , p. 194). Le PE et le PS ont eu l'occasion de partager le fruit de leur réflexion, et d'être exposés à celle des autres. C'est par ce processus que des consensus ont été réalisés ouvrant ainsi la voie à la compréhension partagée des enjeux liés à la collaboration interprofessionnelle.

CONCLUSION

C'est en expérimentant le dispositif collaboratif proposé dans la démarche du projet d'intervention que les acteurs ont pu développer une compréhension partagée des défis à relever. À l'instar de Meyer (2012), nous avons voulu démontrer que l'amorce d'un changement lié au travail collaboratif reposait avant tout sur l'engagement des acteurs à le prendre en charge. À l'instar de Bridges (2006), nous réalisons que le succès d'un nouveau départ prend davantage appui sur le processus pour y arriver que sur la poursuite de ses objectifs. Le changement de programme de formation représentait un tremplin et ouvrait la porte à la réalisation d'une transition. Dans le cadre du doctorat professionnel, ce processus est à la fois vécu par les acteurs et par la doctorante.

Dans les deux cas, la fin interpelle un commencement. La fin d'un programme de formation qui interpelle le début d'une nouvelle compréhension de la collaboration pour le PE et le PS. La fin d'une carrière à la direction d'un établissement qui marque le commencement d'un doctorat professionnel pour la doctorante. Ce premier projet jette les bases pour l'amorce d'un nouveau projet pour les acteurs qui auront l'occasion d'assumer pleinement leur rôle d'auteurs (Boutinet, 2010). (4418mots

BIBLIOGRAPHIE

- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545. doi:10.7202/016276ar
- Beaupré, P., Bédard, A., Courchesne, A., Pomerleau, A., & Tétreault, S. (2004). Rôles des intervenants scolaires dans l'inclusion. Dans Rousseau, N & Bélanger, S., *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 59-76). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Begon, E., & Mairesse, P. (2013). Réflexivité et capabilité : la part de création dans l'activité. *Éducation permanente*, 39-52.
- Bourassa, M., Philion, R. et Chevalier, J. (2007). *L'analyse de construits : une coconstruction de groupe*. *Revue Education et francophonie*, (35), 78-116.
- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet*. Formation et pratiques professionnelles. Paris : Presses universitaires de France.
- Bridges, W. (2006). *Transitions de vie : comment s'adapter aux tournants de notre existence*. Paris : InterÉditions.
- Cachet, O. (2009). *Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir*. *Lidil*, 39 | 2009, 133-150.

- Chevalier, J. M. et Buckles, D. (2008). *Social analysis systems 2 (SAS2): a guide to collaborative inquiry and social engagement*. New Delhi ; Thousand Oaks, Calif : SAGE Publications.
- Clot, Y. (2012). *Développer le métier : le collectif dans l'individu*. Communication présentée à la 7^{ème} Biennale de l'ARIS, Université de Picardie, Amiens (France), 23 mai 2012
- D'Amour, D. (1997). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec*. Thèse de doctorat en santé publique, Université de Montréal
- D'amour, D. et Oandasan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of Interprofessional Care*, 19(sup1), 8-20. doi:10.1080/13561820500081604
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas*. Thèse de doctorat, Montréal, UQAM.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur
- Friend, M. P. et Cook, L. (2017). *Interactions : collaboration skills for school professionals*.
- Giangreco, M. F. (2010). Utilization of teacher assistants in inclusive schools: is it the kind of help that helping is all about? *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 341-345. doi:10.1080/08856257.2010.513537
- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, pp. 119-132. <http://www.analysedepratique.org/?p=2452>
- Landry-Cuerrier, J. et Lemerise, T. (2007). La collaboration entre enseignants : données d'une enquête menée auprès d'enseignants du primaire, (147), 24-30.
- Le Boterf, G. (2008). *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*. Paris : Eyrolles : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence : pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Paris : Ed. d'Organisation.

- Tardif, M. et Levasseur, L. (2015). La division du travail éducatif. P.U.F.
- Landry-Cuerrier, J. et Lemerise, T. (2007). La collaboration entre enseignants: données d'une enquête menée auprès d'enseignants du primaire, (147), 24-30.
- Little, J.W. (1990). *The persistance of privacy : autonomy and initiative in teacher's professionnall relations. Teacher college record, 91 (4), 509-536.*
- Meyer, J.-C. (2017). *Le travail collaboratif des enseignants : pourquoi? Comment?: travailler en équipe au collège et au lycée.* Issy-les-Moulineaux : Esf Editeur.
- Martinet, M. A., Raymond, D., Gauthier, C., Québec (Province) et Ministère de l'éducation. (2004). *La formation à l'enseignement: les orientations : les compétences professionnelles.* Québec : Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche., (2015). *Le programme éducatif CAPS, version préliminaire,* Québec : Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation du Québec., (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : Une école adaptée à tous ses élèves.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec., (2004). *Le plan d'intervention...au service de la réussite de l'élève.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse des données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUDIST. *Recherches qualitatives, 21*, 99-123.
- Savoie Zajc, L. et Karsenti, T. [2000]. *Introduction à la recherche en éducation.* Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Vacher, Y. [2015]. *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir.*
- Van der Maren, J.-M. [1995]. *Méthodes de recherche pour l'éducation,* Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal
- Van der Maren, J. M. [1999]. La recherche appliquée en éducation. *Bruxelles, De Boeck Université.*

Le courriel suivant confirme que l'article sera publié. L'article corrigé sera déposé dans le document final de l'essai.

25 février 2020

Bonjour Madame Normandeau,

Vous trouverez en pièces jointes le résultat des évaluations des deux experts qui ont étudié votre manuscrit. Ils en arrivent à la conclusion que cet article pourra être publié dans ce numéro thématique moyennant des corrections mineures et l'autre des corrections majeures. Toutes nos félicitations!

Nous vous invitons à prendre connaissance de ces évaluations et à y répondre dans le tableau de retour aux auteurs dans lequel nous avons fait un résumé des améliorations attendues.

Il vous suffit de suivre les consignes qui se trouvent dans le tableau en répondant directement à ce courriel d'ici au 25 avril

Bien cordialement

Emmanuel

ANNEXE D. GUIDE D'ENTRETIEN DU GROUPE DE DISCUSSION

Rencontre bilan des projets d'intervention menés dans le cadre du doctorat professionnel fait par
Sylvie Normandeau

Université de Sherbrooke

Directeur : Jean-Claude Kalubi
Codirectrice : Nancy Granger

Date et durée de la rencontre : Le lundi 7 janvier 2019 de 9 h 30 à 11 h 30

Présentation : 9 h 30 à 9 h 45

Échange et partage : de 9 h 45 à 10 h 45

Pause : 10 h 45 à 11 h

Évaluation des affirmations : de 11 h à 11 h 20

Remerciement et remise d'un petit cadeau : 11 h 20 à 11 h 30

But de la rencontre :

- Discuter de votre expérience dans les projets d'intervention vécus depuis 2015.
- Certaines d'entre vous sont présentes depuis le début, d'autres sont arrivées en cours de projet, vos expériences sont donc fort différentes et vos propos le seront aussi. L'objectif n'est donc pas de faire un consensus, mais bien de partager votre point de vue personnel.
- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, toutes vos réponses sont importantes et significatives pour faire le bilan du projet d'intervention et de l'expérience que vous y avez vécue.
- Nous prendrons en note vos réflexions et vous serez invitée à mettre un chiffre de 1 (moins important) à 10 (plus important) à chacune des affirmations qui seront ressorties du groupe de discussion. Vous me ferez parvenir vos évaluations d'ici vendredi par courriel :

Voici un résumé des deux projets menés, des objectifs, du temps que nous y avons consacré et des participants qui sont présents à la rencontre et qui ont participé à un ou aux deux projets.

Projet I	Projet II
Novembre 2015 à juin 2016	Février 2018 à janvier 2019
Description : Comprendre la transformation des pratiques de collaboration qui prévalent dans des classes d'élèves de 6-15 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, dans le contexte d'appropriation d'un programme de formation.	Description : Analyser les effets des conduites à projet sur le développement de la compétence à collaborer des acteurs (PE et PS) qui y prennent part.
Objectifs spécifiques : 1. Identifier les moteurs de valorisation de l'acte collaboratif 2. Soutenir l'appropriation et l'implantation du programme de formation CAPS (compétences axées sur la participation sociale).	Objectifs spécifiques : 1. Analyser le niveau d'interdépendance vécu entre le PE et le PS dans les classes d'élèves de 5-12 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère 2. Analyser le niveau d'interdépendance des deux membres du personnel qui ont changé d'école (1 PE et 1 PS) avec leurs nouveaux collègues avec lesquels ils collaborent
Participants : PE2, PE3, PE4, PS6, PS5	Participants : PE2, PS10, PE9, PS12, PE11, PS5, PE3, PS6

Questions pour animer le groupe de discussion

1. Parlez-nous de votre expérience dans le projet de recherche ?
 - a. Pourquoi avez-vous accepté d'y participer
 - b. Pouvez-vous décrire votre rôle dans ce projet

2. Aviez-vous des attentes ? Lesquelles ?
 - a. Est-ce que le projet a répondu à vos attentes ?

****Si la réponse est négative, demander ce qu'on aurait pu faire de différent pour répondre davantage à leurs attentes**

3. Avez-vous constaté des changements au niveau de votre collaboration en classe ?
 - a. S'il y a eu des changements, de quelle nature sont-ils ?
 - b. Comment arrivez-vous à vous partager les responsabilités ?
 - c. Avez-vous des ententes nouvelles depuis le début du projet ?
 - i. Quelles sont ces ententes ? À quel moment les avez-vous énoncées ?
 - d. Avez-vous des suggestions pour permettre de réguler la collaboration et proposer des interventions de meilleure qualité avec votre collègue
 - e.
 - f. Vous sentez-vous suffisamment outillées pour mettre en place ces interventions
4. Quels seraient les conseils que vous pourriez maintenant donner à des enseignantes ou des techniciennes qui ont à travailler ensemble ?
 - a. Que faut-il mettre en place pour collaborer ?
 - b. Quels sont les freins ou les obstacles à éviter ?
5. Quelles sont les conditions nécessaires pour la poursuite de votre cheminement ?
6. Quelles seraient vos suggestions au niveau de l'organisation du travail pour faciliter la collaboration entre les enseignantes et les techniciennes en éducation spécialisée ?
7. Quel serait l'objectif qui répondrait à vos besoins si on vous proposait un nouveau projet d'accompagnement ?
8. En terminant si vous aviez une baguette magique, que feriez-vous ?

**ANNEXE E. LISTE DES AFFIRMATIONS RECUEILLIES LORS DU GROUPE DE
DISCUSSION**

Affirmations faites lors du groupe de discussion	Note accordée
1- Au début, je trouvais ça gros, j'ai aimé la présentation du projet, je me suis sentie sécurisée et j'ai accepté de participer	
2- J'ai eu envie de participer au projet pour avoir du temps pour trouver des solutions, pour prendre le temps de réfléchir	
3- J'ai accepté de participer pour être accompagnée	
4- Le projet m'a permis de faire des prises de conscience personnelles	
5- Le fait que ça reste anonyme m'a permis de m'ouvrir et d'être en confiance	
6- La participation au projet m'a permis de rendre plus clair ce que collaborer veut dire, rendre plus clair les rôles de chacun, chercher des solutions à mes insatisfactions, identifier les freins et les tremplins de la collaboration	
7- Le projet m'a permis d'être accompagnée pour mieux comprendre ce que veut dire travailler en équipe à temps plein en classe	
8- Le projet m'a ouvert les yeux, l'accompagnement est apprécié, je me sens soutenue, je peux consulter, je peux avoir des solutions qui sont adaptées.	
9- Le regard extérieur, le questionnement lors de l'accompagnement arrivaient à nous faire trouver nous-mêmes des solutions	
10- On doit s'arrêter, se questionner et faire nous-mêmes des prises de conscience, c'est parfois confrontant, mais c'est constructif, il faut garder cela en tête pour poursuivre la réflexion	
11- Le projet a été un déclencheur, pour réaliser que la collaboration c'est gros, je trouvais que la responsabilité de l'enseignante était très grande : enseigner plus planifier la collaboration	
12- J'ai aimé faire l'autoconfrontation pour me voir de l'extérieur, c'était parfois confrontant, mais constructif	
13- Il faut se questionner personnellement dans un premier temps pour ensuite se questionner ensemble, Il faut se remettre en question	

Affirmations faites lors du groupe de discussion	Note accordée
14- Je pourrais poursuivre le questionnement avec l'enseignante avec qui j'ai vécu le projet, mais pas certaine que je pourrais le faire avec une nouvelle personne	
15- Même si c'était insécurisant de se faire filmer, j'aurais aimé vivre cette expérience en début de carrière	
16- La responsabilité de diriger l'équipe appartient à l'enseignante ce qui est parfois difficile (syndicats différents, attentes différentes) difficulté de définir et cerner les rôles de chacun	
17- L'enseignante doit être le leader pour les apprentissages et guider les Techniciennes pour qu'elles favorisent ces apprentissages	
18- C'est difficile de communiquer, il faut trouver des moyens pour le faire et on manque de temps	
19- J'ai besoin de savoir ce que je dois faire	
20- Il faut maximiser le temps pour pouvoir régler des choses prioritaires dans le peu de temps qu'on a. On fait une liste pour pouvoir ensuite cerner les priorités.	
21- Il faut prendre le temps d'observer, de regarder les élèves, le partage d'observations c'est aussi une façon de communiquer efficacement	
22- La collaboration ça se prépare et ça part de l'enseignante	
23- Le non verbal c'est aussi utile et efficace que les grandes conversations	
24- L'enseignante est mon mentor, je suis guidée de façon respectueuse, elle fait les choix pédagogiques, car elle connaît le programme et moi (TES) je la soutiens	
25- C'est parfois lourd de travailler en équipe, je voudrais avoir du temps pour réfléchir pour être moins impulsive	
26- Le nombre de personnes impliquées dans les classes, le manque de contrôle de la stabilité du personnel, les horaires à gérer sont des facteurs qui rendent difficile la collaboration	
27- Ça soulage de collaborer, pour partager efficacement le travail éducatif, pour faire évoluer les enfants, malgré le fait que les valeurs soient différentes il faut avoir des objectifs communs	
28- On peut trouver plus de solutions en collaborant avec plus d'intervenants, il faut prendre le temps pour établir une façon de travailler et de collaborer pour gagner du temps plus tard	

Affirmations faites lors du groupe de discussion	Note accordée
29- Le fait d'avoir à collaborer avec des personnes qui ont des rôles et des responsabilités différentes et à temps plein représente une difficulté importante	
30- Avant de faire une CAP, il faut s'approprier la collaboration et maintenant on pourrait démarrer une CAP et on serait prêt	
31- On pourrait commencer un projet pour travailler les transitions, un projet de collaboration qui engloberait plus de personnes	
<p>32- Voici une liste de ce qui est envahissant :</p> <p>Le changement d'intervenants, les pauses, les diners, les absences, les changements d'horaire, le manque de personnel, le manque de stabilité qui a des effets sur les enfants, le changement de personnel, manque de cohérence, de constance, de planification de l'enseignement, se sentir encadrée, la surcharge de travail, les crises d'élèves, les comportements des élèves, les élèves de plus en plus difficiles et qui nécessite des accompagnements individuels</p>	
33- Pour s'en sortir, on reste plus tard à l'école, on parle et ça fait du bien	
34- Pour m'en sortir, parfois je me retire et je me concentre juste sur mes élèves et sur ma classe	
35- Si j'avais une baguette magique : je voudrais avoir du temps pour planifier et pour partager	
36- Si j'avais une baguette magique : je diminuerais le ratio d'élèves	
37- Si j'avais une baguette magique, je voudrais : plus de soutien pour exploiter, comprendre et mettre en application le programme, besoin de matériel, de formation	
38- Si j'avais une baguette magique, je voudrais : adapter l'horaire à nos élèves	
39- Si j'avais une baguette magique, je voudrais : changer l'évaluation Faire un bulletin par année et faire deux rencontres de parents	
40- Si J'avais une baguette magique : je voudrais plus de soutien de la direction et avoir des rencontres d'équipes	
41- Si J'avais une baguette magique : je voudrais avoir de l'accompagnement au moins une fois par semaine	

ANNEXE F. GUIDE POUR LE DÉROULEMENT DES SÉANCES DE CONFRONTATION COLLECTIVE

Vous êtes invitées à commenter des extraits de séquences vidéo tournées dans votre classe. Dès qu'une situation vous interpelle, vous me faites signe et j'arrête la vidéo. Votre prise de parole provoquera une discussion avec votre collègue. J'interviendrai le moins possible dans votre discussion. Lorsque je le ferai je formulerai des questions ouvertes, exemptes de jugement pour approfondir votre compréhension des situations et de ses enjeux. Toutes vos réflexions et vos prises de parole sont importantes, elles permettent d'ouvrir la discussion sur votre collaboration. J'arrêterai et reprendrai la vidéo à votre demande.

Je vous soumetts les questions suivantes pour soutenir vos prises de paroles et les discussions qu'elles provoqueront avec votre collègue.

1- Qu'est-ce que vous vous dites intérieurement en voyant cet extrait ? Vous pouvez vous inspirer de ces débuts de phrases pour prendre la parole :

- On aurait dû
- On aurait pu
- Pourquoi on a fait ça ?

2- Qu'est-ce qui vous apparaît comme étant positif au niveau de votre collaboration ? Pourquoi ?

3- Qu'est-ce qui est moins réussi à votre avis au sujet de votre collaboration pourquoi ?

4- Que pourriez-vous suggérer pour mieux collaborer ?

**ANNEXE G. GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET DU
PERSONNEL DE SOUTIEN EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE POUR LE
DÉVELOPPEMENT DE LEUR COMPÉTENCE À COLLABORER**

**La collaboration interprofessionnelle
entre le personnel enseignant
et le personnel de soutien en éducation spécialisée :
un guide d'accompagnement**

Sylvie Normandeau
Université de Sherbrooke



**« Ce que nous devons apprendre à faire
nous l'apprenons en le faisant » Aristote**

Sylvie Normandeau
Jean-Claude Kalubi
Nancy Granger

La collaboration interprofessionnelle entre
le personnel enseignant et le personnel de soutien
en éducation spécialisée : un guide d'accompagnement.

Éditions Mots d'or



ISBN 2-922935-01-9

© Éditions Mots d'or
Poste restante
Montréal (Québec)
Canada H3B 4B5

Courriel : editionsmotsdor@gmail.com

Dépôt légal : 2^e trimestre 2020

Bibliothèque et archives nationales du Québec

ISBN 2-922935-01-9

Tous droits de reproduction, même partielle,
d'adaptation ou de traduction réservés

Préambule

Ce guide a été réalisé dans le cadre de l'épreuve synthèse du doctorat professionnel en éducation, sous la direction des professeurs Jean-Claude Kalubi et Nancy Granger de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il cible le développement de la compétence à collaborer. Pour alléger le texte, tout au long de ce guide, le personnel enseignant sera désigné par PE et le personnel de soutien en éducation spécialisée par PS.

Une définition de la collaboration interprofessionnelle

Un processus dynamique au sein duquel des professionnels de différents métiers s'engagent dans la recherche de modalités de pratiques cohérentes pour donner réponse à des besoins identifiés (D'amour et Oandasan, 2005). La collaboration interprofessionnelle fait référence à la fois au processus interactionnel (Friend et Cook, 2017 ; Cachet, 2009) et aux résultats produits (Solomon, 2010).



Pour qui ?

Pour le personnel de direction d'un établissement et de la personne mandatée pour l'accompagnement



Quand ?

Quand les membres de l'équipe PE/PS :

- se questionnent au regard de leur collaboration
- éprouvent des difficultés à collaborer
- identifient des besoins pour développer leur niveau d'interdépendance



Pourquoi?

- Pour susciter leur engagement dans le développement de la compétence à collaborer
- Pour favoriser leur développement professionnel
- Pour assurer la cohérence dans les interventions et le soutien optimal aux élèves



Comment?

En soutenant le PE et le PS dans une démarche d'analyse de pratiques

- en les accompagnant dans l'identification de leurs savoirs d'action au regard de leur collaboration
- en favorisant la prise de recul par rapport à ces savoirs d'action
- en stimulant l'identification et la mobilisation des ressources manquantes

Les actions à réaliser et les acteurs concernés

Étape 1 : Offrir du soutien et créer un climat de confiance (Paul, 2016).



TEMPS :
4 heures¹



Le personnel de direction
et l'accompagnateur.trice

- La direction rencontre individuellement les membres de l'équipe PE/PS (45 minutes par personne)
 - *Écouter-reformuler- synthétiser pour cibler les besoins individuels et comprendre la problématique*
- La direction rencontre ensuite les membres de l'équipe et leur offre du soutien par un accompagnement à l'analyse de pratiques (30 minutes)
- La direction mandate une personne pour accompagner l'équipe. La personne mandatée doit être reconnue par la direction pour sa capacité à accompagner ces personnels. (60 minutes)
 - *Prendre connaissance du présent guide*
 - *Définir les conditions de réalisation de l'accompagnement*
 - *Partager les informations pour comprendre la problématique*
 - *Définir les rôles et responsabilités de l'accompagnateur.trice et de la direction au sein de la démarche*

Étape 2 : Offrir un espace de réflexion individuelle (Dumoulin, 2009).



TEMPS :
3 heures



- L'accompagnateur.trice rencontre individuellement le PE et le PS (45 minutes par personne)
 - *Faire raconter leurs expériences de collaboration (outil #1)*
 - *les moments forts où ils ont réussi à collaborer et à vivre l'interdépendance*
 - *Les défis rencontrés*
 - *Faire un enregistrement audio de la rencontre qui servira à l'analyse ultérieure des expériences*
- L'accompagnateur.trice rencontre individuellement le PE et le PS (45 minutes par personne)
 - *Procéder à l'analyse des entrevues individuelles*
 - *Utiliser le modèle explicatif du développement de la compétence à collaborer pour soutenir l'analyse et l'interprétation de leurs expériences (outils #2, #3a et #3b)*

¹ Le temps est déterminé à titre indicatif pour aider les milieux dans la planification de chacune des étapes de réalisation. La démarche complète se déroule sur une période de 2 à 3 mois afin de permettre le réinvestissement des savoirs d'action par les membres de l'équipe PE/PS à l'intérieur de la même année scolaire.

Étape 3 : Offrir un espace de réflexion collective

(Boucenna, Charlier, Perréard-Vité et Wittorski, 2018).



TEMPS :
3 heures²



- L'accompagnateur.trice rencontre les membres de l'équipe PE/PS pour partager les éléments issus de la réflexion individuelle (outils #2, #3a et #3b)
 - L'accompagnateur.trice écoute, reformule et synthétise
 - pour faire développer une compréhension partagée des enjeux de la collaboration interprofessionnelle
 - Pour cibler les points communs
 - Pour cibler les points divergents
 - Pour faire un consensus sur un défi à relever (outils #2, #3a et #3b)

Étape 4 : Accompagner l'analyse de pratiques par la captation vidéo et la confrontation collective

(Dommay et Charlier, 2008 ; Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000).



TEMPS :
5 heures



- Filmer des séquences en classe au moment choisi par le PE et le PS
 - *Filmer à deux moments différents de la journée*
 - *Au moins deux périodes de 45 minutes*
- L'accompagnateur.trice regarde les séquences tournées et cible des extraits susceptibles de provoquer des prises de parole et des échanges (2 heures)
- L'accompagnateur.trice regarde avec les membres du PE/PS les extraits de séquences vidéo choisis et les invite à prendre spontanément la parole (outil #4) (2 périodes de 45 minutes)
 - *Faire un enregistrement audio des dialogues suscités par le visionnement comme soutien à l'analyse ultérieure*
 - Faire un bilan de la rencontre
 - Ce que j'ai appris
 - Ce qui me surprend
 - Ce que j'aimerais expérimenter

² Il est important de prévoir 3 heures consécutives pour réaliser cette étape.

Étape 5 : Dégager des savoirs d'action pour le développement de la compétence à collaborer

(Barbier et Galatanu, 2004 ; Wittorski, 2018).



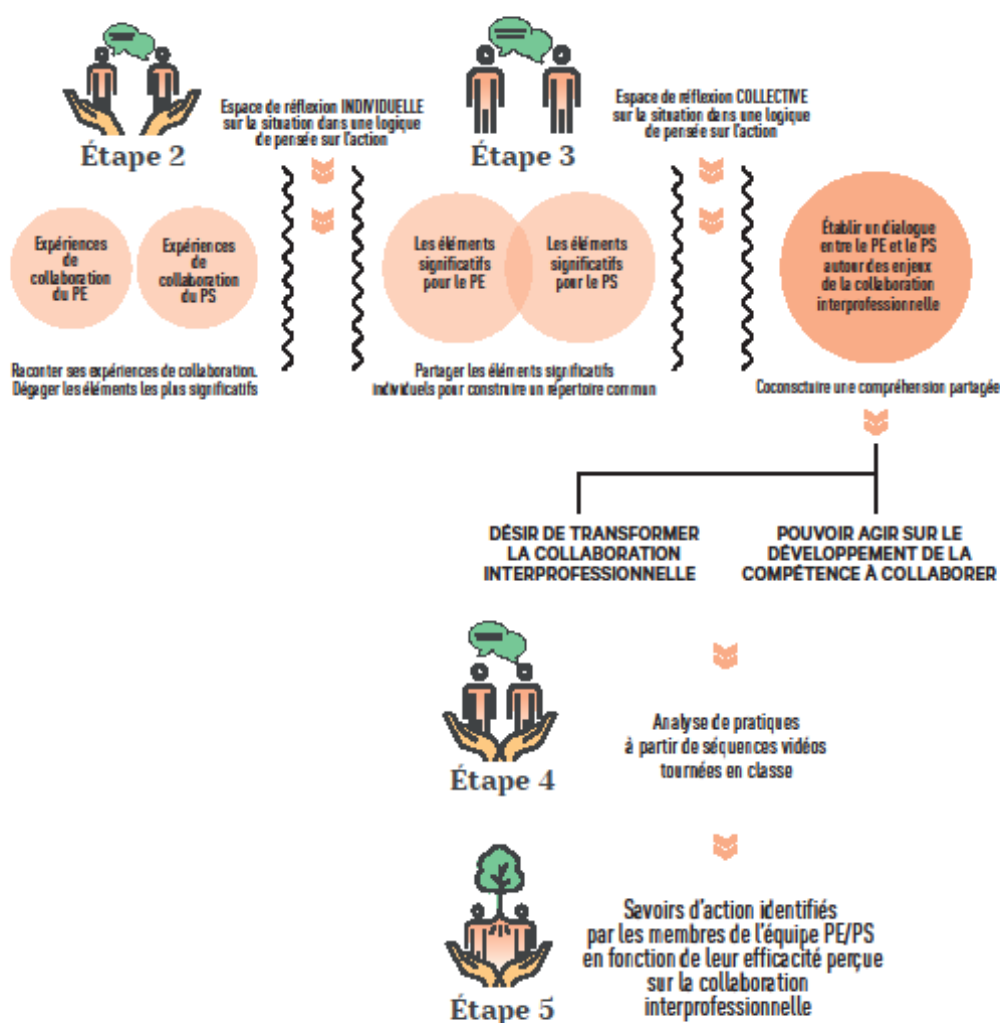
TEMPS :
4 heures



- L'accompagnateur.trice, le PE et le PS écoutent l'enregistrement de la séance de confrontation collective (120 minutes)
 - Analyser en triade le contenu à l'aide du tableau (outils #2, #3a et #3b)
 - Identifier les actions nommées (anticipées ou posées) comme ayant des effets positifs sur la collaboration
 - Bâtir un répertoire des savoirs d'action afin de pouvoir les mobiliser ultérieurement en classe
- L'accompagnateur.trice rencontre les membres de l'équipe PE/PS
 - pour analyser les résultats obtenus au terme de la mobilisation des savoirs d'action identifiés (45 minutes)
 - pour planifier une rencontre conjointe avec le personnel de direction et les membres de l'équipe PE/PS pour contractualiser la suite de l'accompagnement (45 minutes)

Les outils pour supporter la démarche d'accompagnement

La schématisation du processus de production des savoirs d'action du PE et du PS pour le développement de leur compétence à collaborer³



³ Le processus se déroule sur une période de 2 à 3 mois afin de permettre le réinvestissement des savoirs d'action à l'intérieur de la même année scolaire.

Outil # 1 :
Des exemples de questions
pour susciter la réflexion individuelle

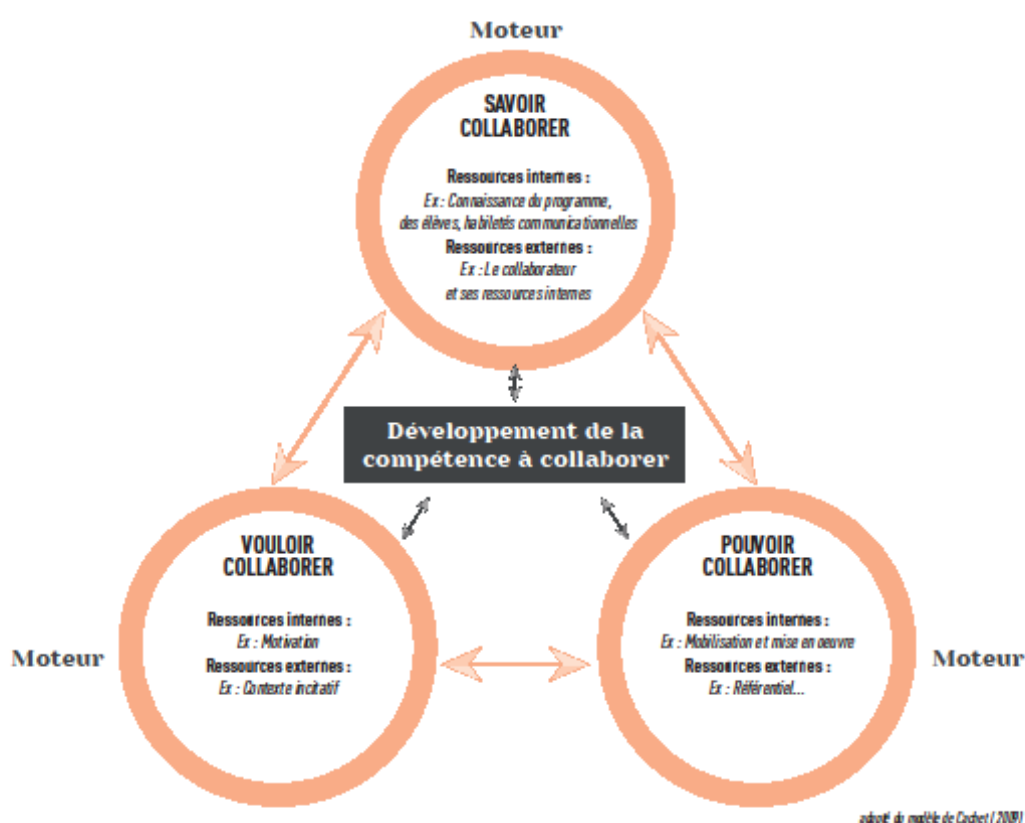
1) Qu'est-ce que le mot « collaboration » évoque pour vous ?

2) À partir de vos expériences de travail, pouvez-vous nommer des difficultés ou des réussites liées à la collaboration?

3) Pouvez-vous décrire votre rôle et vos responsabilités dans la classe actuellement ?

4) Racontez une situation idéale de collaboration que vous avez vécue ou que vous aimeriez vivre.

Outil # 2 : Modèle explicatif du développement de la compétence à collaborer



Ce modèle présente explicitement les trois moteurs qui contribuent au développement de la compétence à collaborer. Ainsi, le vouloir, le pouvoir et le savoir collaborer, s'inscrivent dans un modèle systémique. À chacun des moteurs sont associées des ressources internes et externes modulées par les situations dans lesquelles travaillent le PE et le PS.

Outil # 3A :

Modélisation de l'analyse d'une expérience vécue ou d'un extrait vidéo

LES MOTEURS DE LA COLLABORATION	LES EXPÉRIENCES VÉCUES LES EXTRAITS VIDÉO	LES RESSOURCES MOBILISÉES	DIFFICULTÉ	RÉUSSITE
VOULOIR COLLABORER	<i>L'arrivée d'un nouvel élève a transformé les interactions entre le PE et le PS</i> <i>Ils se sentent déstabilisés et remettent en question la cohérence de leurs interventions pour répondre aux besoins de cet élève</i>	<u>Ressource interne:</u> <i>Motivation du PE et du PS</i> <u>Ressource externe:</u> <i>Le climat de classe qui change suite à l'arrivée d'un nouvel élève</i>		X
POUVOIR COLLABORER	<i>Le PE et le PS s'entendent sur un moment de rencontre et gardent des traces de leur discussion</i>	<u>Ressource interne:</u> <i>Le PE planifie une rencontre avec le PS</i> <u>Ressource externe:</u> <i>Une demande est faite au personnel de direction pour libérer le PS si il n'y a pas de période commune sans la présence des élèves</i>		X
SAVOIR COLLABORER	<i>Le PE et le PS agissent de façon cohérente avec l'élève en mobilisant les ressources qu'ils ont partagées</i>	<u>Ressources internes:</u> <i>Le PE et le PS partagent leurs connaissances au regard de l'élève et des pratiques éducatives à privilégier</i> <u>Ressources externes:</u> <i>Ce partage enrichit les ressources internes de chacun des membres</i>		X

INTERPRÉTATION DE LA GRILLE D'ANALYSE COMPLÉTÉE

Chacun des moteurs conditionne l'émergence d'une action

Dans l'exemple précédent, l'arrivée d'un nouvel élève constitue le contexte incitatif. La motivation associée à ce contexte et ressentie par le PE et le PS (vouloir collaborer) aura des effets sur leur mobilisation. Ils se donneront du temps pour gérer la complexité engendrée par l'arrivée de cet élève qui présente des besoins particuliers (pouvoir collaborer). Ils partageront leurs ressources internes respectives au regard du problème défini (savoir collaborer) et élargiront ainsi le répertoire de leurs ressources externes.

Ces actions produisent des effets qui influencent le développement de la compétence à collaborer

Ils se donneront les moyens d'analyser les effets des actions posées sur leur niveau d'interdépendance. Ils identifieront les réussites et les difficultés rencontrées pour ajuster leurs pratiques (développement de leur compétence à collaborer). Ils seront ainsi motivés à poursuivre (vouloir collaborer) et se donneront du temps (pouvoir collaborer) afin de réinvestir ces actions jugées favorables (savoir collaborer).

Outil # 3B :**Grille d'analyse des moteurs de la collaboration
et des ressources mobilisées**

LES MOTEURS DE LA COLLABORATION	LES EXPÉRIENCES VÉCUES LES EXTRAITS VIDÉO	LES RESSOURCES MOBILISÉES	DIFFICULTÉ	RÉUSSITE
VOULOIR COLLABORER				
POUVOIR COLLABORER				
SAVOIR COLLABORER				

Outil # 4 :

Exemples de questions à poser avant le visionnement des séquences vidéos⁴

Toutes vos réflexions et vos prises de parole sont importantes,
elles permettent d'ouvrir la discussion sur votre collaboration.
J'arrêterai et reprendrai la vidéo à votre demande.

- 1) Qu'est-ce que vous vous dites intérieurement en voyant cet extrait ?
Vous pouvez vous inspirer de ces débuts de phrases pour prendre la parole :
*On aurait dû... On aurait pu.... Pourquoi on a fait ça ? Quelle hypothèse faites-vous
pour expliquer votre choix de faire ainsi ?*

- 2) Qu'est-ce qui vous apparaît comme étant positif au niveau de votre collaboration ?
Pourquoi ?

- 3) Qu'est-ce qui est moins réussi à votre avis au sujet de votre collaboration ? Pourquoi ?

- 4) Que pourriez-vous suggérer pour mieux collaborer ?

⁴ Un choix d'extraits de séquences peut être préalablement fait par l'accompagnateur/trice.
Les extraits pourront être ciblés en fonction des actions qui se déroulent et qui sont susceptibles de provoquer
des échanges sur la collaboration.

Pour en savoir plus



Références bibliographiques

- Barbier, J.M.; Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action: une mise en mots des compétences?* Paris: L'Harmattan.
- Boucenna, S., Charlier, E., Perréard-Vité, A. et Wittorski, R. (2018). *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles: des vecteurs de professionnalisation*. Toulouse : OCTARÈS (1^{re} éd. 2018).
- Cachet, O. (2009). Professionnalisme des enseignants et complexité: vers une conception dynamique de l'agir. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (39), 133-150.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1). doi:10.4000/pistes.3833
- D'amour, D. et Oandasan, I. (2005). Interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of Interprofessional Care*, 19(sup1), 8-20. doi:10.1080/13561820500081604
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur (Belgique) : Presses universitaires de Namur.
- Dumoulin, M. J. (2009). *La restructuration de l'expérience chez trois enseignantes Débutantes en contexte d'accompagnement mentorat*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- Friend, M. P. et Cook, L. (2016). *Interactions: collaboration skills for school professionals* (Eighth edition.). Boston : Pearson Education.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement: Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : DeBoeck. Supérieur.
- Solomon, P. (2010). La collaboration interprofessionnelle: mode passagère ou voie de l'avenir? *Physiotherapy Canada*. doi:10.3138/physio.62.1.56
- Wittorski, R. (2018). L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : une professionnalisation croisée des individus, des activités et des organisations. In Boucenna, S., Charlier, E., Perréard-Vité, A. et Wittorski, R. *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles: des vecteurs de professionnalisation*. (p. 143-153). Toulouse : OCTARÈS (1^{re} éd. 2018).

ANNEXE H. LA COMPOSITION DES BINÔMES ACCOMPAGNÉS AU PROJET II

Année scolaire	Composition et numéro des binômes
Mars 2018 à juin 2018	PE2 et PS8 Binôme 1
	PE3 et PS6 Binôme 2
	PE9 et PS7 Binôme 3
Septembre 2018 à novembre 2018	PE2 et PS10 Binôme 4
	PE3 et PS6 Binôme 2
	PE9 et PS12 Binôme 5
	PE11 et PS5 Binôme 6
	PS1 et PE4 Membres partis après le projet1